

**MARIA ISABEL MOREIRA DUARTE**

**FORMAÇÃO DE ADULTOS E CIDADANIA**

**(Re)pensar as práticas de envolvimento parental na escola**

**FARO**

**2001**

**UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**  
**SECÇÃO AUTÓNOMA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**  
**CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DE ADULTOS E CIDADANIA**  
**(Re)pensar as práticas de envolvimento parental na escola**

**por**  
**Maria Isabel Moreira Duarte**

**Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade  
Nova de Lisboa para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências de Educação, área  
de Educação e Desenvolvimento**

**Sob orientação de Prof.ª Doutora Maria do Loreto Paiva Couceiro**

**FARO**  
**2001**

*Ao Michael, que na vida se forma, todos os dias,  
mestre de serenidade e determinação.*

A importância da participação de outros, no percurso formativo pessoal, que constitui o longo processo de pensar e escrever esta dissertação não é meramente retórica e muito menos simbólica. É o (re)conhecimento, agora público, dos que, de uma forma ou de outra, neste caminho me acompanharam. Por isso, nomeio:

O grupo ímpar de pessoas que constituíram o Mestrado de Educação e Desenvolvimento das Ciências de Educação da FCT-UNL, 1998-2000.

Todos os meus professores, a coordenadora.

A minha orientadora, minha mestra e amiga.

O Alberto Melo.

A direcção da ANEFA.

Todos os meus colegas, os de Lisboa e os de Faro, a Juvenália e a nossa Sandra.

A Ana, a Clara, a Simone, o Zé Alberto.

O Tomás.

O Júlio. A Né.

A Teresa.

Todos os meus amigos.

A Ann, o John, a Lisa, a Connie e a Noirin.

Todos os que conheci, pela mão de FACET, em St Helens.

A Ernestina, a Daniela, a Sandra.



**RESUMO**  
**FORMAÇÃO DE ADULTOS E CIDADANIA**  
**(Re)pensar as práticas de envolvimento parental na escola**

Esta dissertação procura contribuir para a reflexão sobre os projectos e práticas de envolvimento parental na escola, visando compreender os processos formativos decorrentes da participação de todos os adultos neles envolvidos – professores, famílias, parceiros comunitários – e os seus efeitos na promoção de uma nova cultura de aprendizagem e de cidadania.

Neste sentido, propõe-se repensar os projectos e práticas de envolvimento parental na escola, entendendo esta como uma organização, *meio de vida*, onde se podem desenvolver dinâmicas formativas abrangentes e ecológicas, potenciando os seus efeitos formativos, pensando, não apenas nos jovens mas, igualmente, nos adultos, na comunidade em geral, numa perspectiva longa e *lata* das situações de aprendizagem na vida.

Na primeira parte deste trabalho procura-se construir um quadro conceptual de suporte a este estudo, clarificando conceitos-chave - Sociedade Educativa, Educação de Adultos, Aprendizagem ao Longo da Vida, Formação da Pessoa, Cidadania, Envolvimento Parental, Participação, Parceria - e tentando articular os processos de Formação da Pessoa, de aprendizagem e de participação em todos os contextos e dimensões da vida, fundamentais, na emergência de uma cidadania da presença e da pertença, do ser e do sentido da existência.

Na segunda parte, desenvolve-se o estudo empírico, partindo-se de uma prévia investigação de práticas de envolvimento parental na escola, numa região de Manchester, no Reino Unido. O estudo empírico centra-se na análise dos testemunhos de adultos participantes num projecto de envolvimento parental numa escola do concelho de Almada, que se constituem como “sujeitos de investigação”. Trata-se de uma abordagem do singular, sendo o sujeito encarado como co-produtor de discurso, evidenciando as múltiplas co-relações estabelecidas consigo próprio, com os outros e com o meio.

É nesta perspectiva, que com o contributo dos três sujeitos de investigação deste estudo – uma professora, uma mãe, uma parceira comunitária - se evidenciam os efeitos formativos implícitos ao seu processo de participação, que parecem decorrer, independentemente, das finalidades formativas destes projectos e práticas, contribuindo para que os participantes possam reconhecer mudanças em si próprios, encontrando um novo entendimento de aprendizagem e de participação.

**ABSTRACT**  
**ADULT *SELF-GROWTH* AND CITIZENSHIP**  
**(Re)thinking parental involvement practices in school**

This dissertation seeks to contribute to the studies concerning the parental involvement projects and practices in schools. It aims to understand the formative processes within the participation of all the involved adults, being the teachers, parents and community partners and its effect in promoting a new learning culture and citizenship.

Therefore, this dissertation tries to (re)think the parental involvement projects and practices in schools. In this study, a school is considered as an organisation, an environment, where comprehensive and ecological formative dynamics can be developed. Within a lifelong and lifewide learning perspective a school's formative potential can be enhanced by targeting not only the young but also the adults and the general community.

In the first part of the dissertation, a conceptual frame is constructed to support this study, which clarifies some key-concepts – Learning Society, Adult Education, Lifelong Learning, Self-Growth, Citizenship, Parental Involvement, Participation and Partnership. It attempts to articulate the processes of *Self-Growth* and of learning and participating in all life contexts and dimensions, essential to the emergence of a citizenship that emphasises the senses of presence, belonging, being and existence.

In the second part an empirical study is developed, initially researching parental involvement practices in the Manchester area of the United Kingdom. The empirical study is centred on the analysis of the discourse of adults who participate in a parental involvement project in a school of Almada, these being regarded as the *research subjects*. Using a singular approach, each subject is understood as co-producer of discourse, demonstrating the multiple established co-relations with himself, the others and the environment.

Within this perspective, the three *research subjects*, a teacher, a mother and a community partner, contributed to this study, highlighting the formative effects within their participation processes. These effects seem to happen independently of their project objectives, adding to their awareness of changes in themselves by finding new understandings of learning and participation.

**RÉSUMÉ**  
**FORMATION DES ADULTES ET CITOYNNETÉ**  
**(Re)penser les pratiques d'engagement parental à l'école**

Cette dissertation cherche à contribuer à la réflexion sur les projets et les pratiques d'engagement parental à l'école, l'accent étant mis sur les processus formatifs découlant de la participation de tous les adultes concernés – professeurs, familles, partenaires communautaires – ainsi que leurs effets sur la promotion d'une nouvelle culture d'apprentissage et de citoyenneté.

A cet effet, on propose de repenser les projets et les pratiques d'engagement parental à l'école - celle-ci envisagée comme une organisation, un *moyen de vie*, où on peut développer des dynamiques formatives globales et écologiques – en soulignant leurs effets formatifs, aussi bien pour les jeunes que pour les adultes, et pour la communauté en général, selon une perspective longue et *large* des situations d'apprentissage dans la vie.

Dans la première partie de cette dissertation, on essaye de dresser un cadre conceptuel d'appui à cet étude, tout en clarifiant les concepts clés – Société Educative, Education des Adultes, Apprentissage tout au long de la vie, Formation de la Personne, Citoyenneté, Engagement Parental, Participation, Parcerie - et en essayant d'articuler les processus de Formation de l'Individu, de l'apprentissage et de la participation dans tous les contextes et les dimensions de la vie, indissociables de l'émergence d'une citoyenneté de la présence et de l'appartenance, de l'être et du sens de l'existence.

Dans la deuxième partie on part d'une étude à caractère exploratoire, menée dans une région du Royaume Uni. L'étude empirique se centre à l'analyse des témoignages des adultes qui ont participé à un projet d'engagement parental dans une école de la municipalité d'Almada, lesquels deviennent, par ce fait, des «sujets d'investigation». Il s'agit donc d'une approche du singulier, étant perçu le sujet comme co-producteur de discours, éclairant les multiples co-relations établies avec lui-même, avec les autres et avec son environnement.

Selon cette perspective et tenant compte de l'apport des trois sujets d'investigation – une institutrice, une mère, une partenaire communautaire – on souligne les effets formatifs implicites à leurs processus de participation, lesquels semblent se dérouler indépendamment des finalités formatives de ces projets et ces pratiques, en permettant que les participants peuvent reconnaître des changements de soi même, en racontant un nouveau entendement d'apprentissage et de participation.

## **Índice**

Introdução Geral	Pág.13
------------------	--------

### **I Parte**

#### **Formação de adultos e cidadania participativa**

Introdução à I Parte	Pág.22
----------------------	--------

#### **I Capítulo – Reflexões sobre Educação e Desenvolvimento**

Introdução ao I Capítulo	Pág.23
--------------------------	--------

- |  |        |
|--|--------|
| 1. Um olhar sobre a realidade – tensões e contradições no mundo actual.    | Pág.23 |
| 2. Que desenvolvimento?  | Pág.27 |
| 3. O fenómeno da globalização.   | Pág.29 |
| 4. Que conhecimento?   | Pág.31 |
| 5. Educação e Desenvolvimento, a emergência de um novo paradigma societal. | Pág.35 |

Conclusões do I Capítulo	Pág.40
--------------------------	--------

#### **II Capítulo – Educação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida**

Introdução ao II Capítulo	Pág.42
---------------------------	--------

- |   |        |
|---|--------|
| 1. Educação de adultos- uma longa história.                       | Pág.43 |
| 1.1. A evolução mais recente.                                     | Pág.46 |
| 1.2. Complexificação e diversificação de práticas e perspectivas. | Pág.48 |

2. Educação de adultos – a evolução de conceito e de sentido nos documentos das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos.	Pág.53
3. O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida	Pág.60
3.1. Educação Permanente – contribuições de um conceito “traído” pelas práticas.	Pág.65
Conclusões do II Capítulo	Pág.71

### **III Capítulo – Formação, Aprendizagem e Cidadania Participativa**

Introdução ao III Capítulo	Pág.72
1. Dos “limites” da Educação e Formação ao Longo da Vida.	Pág.73
2. Para um novo paradigma de Educação e Formação.	Pág.77
2.1. As dimensões existencial e experiencial da formação.	Pág.79
2.2. As múltiplas abordagens do conceito de autoformação.	Pág.83
2.3. A teoria tripolar da formação.	Pág.85
2.4. Coformação – a dimensão relacional da formação.	Pág.87
3. Teoria da Transformação – uma alternativa às teorias de aprendizagem dos adultos.	Pág.88
4. Uma nova cultura de aprendizagem e cidadania participativa.	Pág.93
4.1. Aprendizagem na vida e cidadania.	Pág.93
4.2. Formação da Pessoa e cidadania.	Pág.98
Conclusões do III Capítulo	Pág.102

### **IV Capítulo- (Re)pensar as práticas de envolvimento parental na escola**

Introdução ao IV Capítulo	Pág.103
---------------------------	---------

1. Envolvimento ou participação?	Pág.104
2. Envolvimento parental na escola e formação de adultos.	Pág.109
3. Modelos e tipologias de envolvimento parental	Pág.113
4. A Escola na emergência de estratégias ecológicas de formação.	Pág.117
4.1. A questão das parcerias.	Pág.120
4.1.1. Parcerias ao nível político e institucional.	Pág.121
4.1.2. Parcerias ao nível da escola.	Pág.122
4.1.3. Parcerias ao nível da formação da pessoa.	Pág.123
 Conclusões do IV Capítulo	 Pág.126
 Conclusão da I Parte	 Pág.127

## **II Parte**

### **Práticas de Envolvimento Parental na Escola numa perspectiva de Formação dos Adultos Participantes**

Introdução à II Parte	Pág.130
-----------------------	---------

## **V Capítulo- Quadro teórico-reflexivo de suporte ao estudo empírico**

Introdução ao V Capítulo	Pág.131
 1. Suporte epistemológico.	 Pág.131
2. Opções metodológicas de investigação	Pág.136
3. Os sujeitos de investigação.	Pág.138
3.1. A organização do estudo empírico.	Pág.139
4. Métodos, técnicas e “cuidados”utilizados.	Pág.140
4.1. Análise de conteúdo.	Pág.143

Conclusões do V Capítulo	Pág.146
--------------------------	---------

## **VI Capítulo – A formação de adultos nas práticas de envolvimento parental em escolas de St Helens no Reino Unido**

Introdução ao VI Capítulo	Pág.147
1. Questões metodológicas	Pág.148
1.1. Organização da pesquisa em St Helens	Pág.149
2. Enquadramento e objectivos dos projectos e práticas de envolvimento parental na escola em St Helens	Pág.151
3. Contributos para a problemática de investigação	Pág.156
Conclusões do VI Capítulo	Pág.162

## **VII Capítulo – A formação de adultos nas práticas de envolvimento parental num Agrupamento do concelho de Almada**

Introdução ao VII Capítulo	Pág.164
1. Contextualização dos sujeitos da investigação.	Pág.165
2. Análise das entrevistas realizadas.	Pág.167
2.1. Ernestina.	
2.1.1. Pertinência do contributo de Ernestina como sujeito de investigação.	Pág.167
2.1.2. Processo de participação de Ernestina.	Pág.168
2.1.3. As finalidades do projecto segundo Ernestina	Pág.168
2.1.4. Identificação das aprendizagens realizadas.	Pág.169
2.1.5. Processo de formação pessoal.	Pág.170
2.2. Daniela.	
2.2.1. Pertinência do contributo de Daniela como sujeito de investigação.	Pág.171

2.2.2. Processo de participação de Daniela.	Pág.173
2.2.3. Identificação das aprendizagens realizadas.	Pág.174
2.2.4. Processo de formação pessoal.	Pág.174
2.3. Sandra.	
2.3.1. Pertinência do contributo de Sandra como sujeito de investigação.	Pág.176
2.3.2. Processo de participação de Sandra.	Pág.179
2.3.3. Identificação de aprendizagens realizadas.	Pág.181
2.3.4. Processo de formação pessoal.	Pág.182
3. A singularidade dos processos formativos de cada sujeito	Pág.183
3.1. Mudança de perspectivas pessoais	Pág.183
3.2. Aprendizagem, participação e mudança de si.	Pág.184
3.3. Mudança de perspectivas de si na acção.	Pág.186
4. O contributo dos três sujeitos para a problemática de investigação	Pág.187
4.1. Reconhecimento de processos de aprendizagem nos adultos participantes	Pág.188
4.2. Processos de formação pessoal pela participação	Pág.190
4.3. Numa perspectiva de aprendizagem na vida e de cidadania participativa	Pág.192
4.4. Transformação de perspectivas?	Pág.194
4.5. Finalidades <i>versus</i> efeitos formativos	Pág.195
 Conclusões do VII Capítulo	 Pág.199
 Conclusão da II Parte	 Pág.200
 <b>Conclusões Gerais</b>	 Pág.201
 <b>Bibliografia</b>	 Pág.207
 <b>Índice de Autores</b>	 Pág.217



Anexo 1

Documentação sobre os projectos de envolvimento parental em St Helens.

Anexo 2

Entrevistas em St Helens.

Anexo 3

Documentação sobre o projecto de envolvimento parental num Agrupamento de Escolas do Concelho de Almada.

Anexo 4

Entrevistas aos sujeitos de investigação.

## INTRODUÇÃO GERAL

### 1. Âmbito da dissertação e motivações pessoais

Esta dissertação pretende contribuir para o estudo das práticas de envolvimento parental na escola, procurando evidenciar e compreender os processos formativos dos adultos nelas participantes. A escolha desta temática de investigação resultou, em larga medida, da mobilização de vivências pessoais e profissionais, em que reconheço um processo de aprendizagem e às quais atribuo um sentido formativo, resultado e resultante de um crescimento pessoal. Mas, este processo formativo foi, sem dúvida, sedimentado, pela oportunidade de poder usufruir de um “tempo”, em diversificados “espaços”, de “paragem”, de um certo afastamento de uma rotina quotidiana vertiginosa, para poder aprofundar leituras, pesquisar, reflectir, interagir com outros, na procura de novos saberes e novos sentidos para velhos saberes.

Sendo um mestrado um tempo privilegiado de formação pessoal e profissional, desde cedo defini o âmbito das leituras, das reflexões, assim como o campo desejado da “questionação” do real – a Educação de Adultos e o Desenvolvimento, entendido este, como Desenvolvimento Humano.

Esta preferência, motivada por um longo percurso pessoal e profissional, por uma opção de vida, no âmbito da educação de adultos e da formação de formadores nesta área, conduziu a uma busca de clarificação conceptual deste campo complexo e autónomo de reflexão e investigação. Nesta busca, a terminologia “educação de adultos” foi sendo superada pela de “Formação da Pessoa”, no âmbito das novas abordagens epistemológicas da aprendizagem, tendo em conta os novos paradigmas de Formação, dos quais se destaca a concepção tripolar da formação – auto-hetero-ecoformação – que se confunde com o desenvolvimento global e permanente da Pessoa, numa perspectiva articulada com a mudança social. Neste sentido, um conceito assumiu-se como chave, na

procura de compreensão sistémica dos processos de Formação e Desenvolvimento Humano – o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida.<sup>1</sup>

Nos nossos dias, a recorrência da invocação deste conceito, cuja operacionalização parece poder superar a dicotomia dominante entre os espaços/tempos da organização formal da aprendizagem e o efectivo reconhecimento e validação da aprendizagem, decorrida em todos os espaços e tempos da vida, leva à tentativa de compreensão de práticas sociais promotoras de uma nova cultura de aprendizagem ao longo da vida.

Mas as práticas sociais, que podem contribuir para a emergência de uma nova cultura de aprendizagem em todos os tempos e domínios da vida, parecem, igualmente, pressupor uma prática de participação na vida colectiva, no âmbito de uma cidadania plena e efectiva, que supera/superará a cidadania representativa formal e instituída.

Condição de desenvolvimento humano, a nível singular e universal, a prática social efectiva de uma aprendizagem na vida e de uma cidadania participativa, surgiu, assim, como a ideia mestra que procurei aprofundar, no processo de construção de um enquadramento conceptual, razão e fundamento da investigação que fui projectando e desenvolvendo, a nível empírico.

A escolha da “matéria prima” de investigação empírica decorreu de uma vivência, a que atribuí um significado formativo, no âmbito de um projecto transnacional Europeu de intercâmbio cultural, integrado no Programa Sócrates, em que tive oportunidade de observar práticas diversificadas de envolvimento parental na escola.

Denominado “Parents as Educators in Europe”, este projecto, que decorreu entre 1997 e 1999, tinha como objectivo geral a promoção das práticas de envolvimento parental na escola, através da disseminação e troca de experiências, ao nível europeu. Foi

---

<sup>11</sup> Neste trabalho utiliza-se a expressão “aprendizagem ao longo da vida” na acepção de aprendizagem realizada em todos os tempos e espaços da vida, ou seja, em todos os contextos ou situações de vida.

concebido e coordenado por uma equipa de formação, integrada numa autoridade local de educação no Reino Unido, na região de Manchester, nomeadamente, em St Helens, onde, há tempo, se vinham desenvolvendo, em parceria com escolas e diversificadas instituições locais, práticas de envolvimento parental na escola.

Neste projecto, que teve a participação de diversos países do espaço europeu comunitário e extra-comunitário, Portugal foi um dos parceiros participantes, através de duas escolas e uma equipa de formação de um centro de formação de associação de escolas do concelho de Almada, no qual, na altura, eu exercia funções de assessoria pedagógica. Uma destas escolas, uma Escola Básica de um Agrupamento, situado no Monte da Caparica, que eu acompanhava de perto, no quadro das minhas funções no referido centro de formação, desenvolveu, nos dois anos em que decorreu este projecto de intercâmbio cultural, práticas diversificadas de envolvimento parental, no prosseguimento de projectos educativos próprios que, desde 1995, integravam o envolvimento parental nas opções e estratégias desta organização escolar.

Embora em contextos culturais diferentes e em organizações escolares ou de formação diversas, mães e pais, professores e outros actores sociais, em Portugal e no Reino Unido, em função de projectos educativos e percursos de vida específicos, participaram em práticas de envolvimento parental e partilharam experiências, no âmbito do referido projecto de intercâmbio cultural do Programa Sócrates.

O interesse suscitado por essas práticas, por mim observadas, adveio, sobretudo, do seu carácter inovador, consubstanciado na interactividade das parcerias estabelecidas territorialmente, transcendendo as fronteiras tradicionais da escola, e no desenvolvimento de novas formas de conceber a formação, caracterizada pela aprendizagem integrada (ou pelo menos articulada) de jovens e adultos, alunos, pais, professores e outros elementos da comunidade local. Assim, estas práticas sugeriam uma perspectiva de temporalidade longa e abrangente da aprendizagem, aparentando promover uma nova prática social de

aprendizagem, quiçá de cidadania. Em função desta experiência, transitoriamente vivida, nasceu um sentido heurístico de procura, de compreensão daquela realidade.

Leituras de relatos de outras experiências similares e um levantamento diagonal de documentação nesta área,<sup>2</sup> assim como a participação em dois cursos de formação para professores europeus, na temática do envolvimento parental, igualmente no âmbito do Programa Sócrates, levaram-me a afirmar que: “Muitos pais e famílias, cujos educandos frequentam escolas com projectos de envolvimento parental, (re)descobrem o gosto pela aprendizagem que tinham abandonado, que nunca tinham valorizado ou a que nunca tinham tido ou procurado acesso.”<sup>3</sup>

O desejo de aprofundar, clarificando, reflectindo e fundamentando, este ponto de vista, que muitas evidências mostravam como defensável, manteve-se presente, ao ponto de se constituir como uma problemática condutora de uma investigação neste âmbito, no quadro da elaboração da dissertação para obtenção do grau de Mestre.

## **2. Finalidade, objectivos e questões de investigação**

Os efeitos das práticas de envolvimento parental na escola têm sido especialmente estudados no que diz respeito às suas consequências na promoção do sucesso educativo das crianças e dos jovens, muito embora se possam encontrar igualmente referências pontuais, na bibliografia consultada, dos efeitos multiplicadores do envolvimento parental como estratégia de promoção dos níveis de escolaridade das famílias envolvidas e, por consequência, dos níveis de escolaridade da sua comunidade de pertença.

---

<sup>2</sup> Bastiani, J, Wolfendale, S (1996) “Home-School Work in Britain: Review, Reflection and Development”, David Fulton Publishers; Capper, L (1998) “Parents as Educators in Europe”, CEDC; Diogo, JM, (1998) “Parceria Escola-Família - a caminho de uma educação participada”, Colecção Escola e Saber, Porto Editora.

<sup>3</sup> Duarte, Isabel, “Pensar nas crianças e nos adultos” in Saber Mais, nº2, GMEFA, Julho-Setembro 1999, pág.15.

Será, no entanto, de referir, que “o conceito de envolvimento parental como uma estratégia de sucesso ao nível da educação de adultos é uma área nova, mesmo no Reino Unido”<sup>4</sup>, um dos países pioneiros na sua concepção e desenvolvimento em práticas locais relativamente espontâneas e diversificadas.

Apesar de não ter partido de estudos que sustentem uma compreensão reflexiva dos processos de aprendizagem e formação de adultos nos projectos de envolvimento parental na escola, no quadro teórico referencial em que situei a presente investigação parecia defensável a tese de que esses processos de aprendizagem e formação estão naturalmente implícitos. Desenhavam-se, assim, questões de investigação, que se foram clarificando, gradualmente, à medida que o trabalho empírico se foi desenrolando e o quadro conceptual de suporte se foi construindo.

A formulação das questões de investigação não permaneceu queda na sua primeira forma. Antes, fruto de diversas interações e reflexões e, especialmente, fruto da dinâmica própria ao processo de investigação, foi-se transformando, procurando assumir, em cada sucessiva reformulação, uma forma discursiva cada vez mais simples, clara e rigorosa. Assim, a questão inicial que animou este estudo, encontrou a seguinte formulação:

Como é que a participação em projectos de envolvimento parental na escola pode ser promotora de uma nova cultura de aprendizagem e cidadania?

Esta questão inicial de investigação remete, portanto, para o estudo da participação em projectos de envolvimento parental na escola, pretendendo-se compreender os efeitos formativos dessa participação, sob ponto de vista dos participantes adultos, na promoção de uma nova cultura de aprendizagem em todos os

---

<sup>4</sup> Opinião recolhida em entrevista informal (cujos excertos são reproduzidos no artigo da revista Saber Mais, nº2, GMEFA, Julho-Setembro 1999, referido na nota anterior) em Novembro de 1998, a John Rosier, coordenador de vários projectos de envolvimento parental no Reino Unido.

espaços e tempos da vida e de cidadania participativa. Esta será, portanto, em síntese, a finalidade deste estudo.

Mas, tentando, ainda, melhor clarificar as finalidades perseguidas por este estudo, enuncio, seguidamente, os objectivos que nortearam toda a investigação:

- Contribuir para o reconhecimento de processos de aprendizagem dos adultos participantes nos projectos de envolvimento parental na escola.
- Contribuir para uma compreensão reflexiva dos processos de formação de adultos nas práticas de envolvimento parental na escola.
- Contribuir para a potenciação dos efeitos formativos das práticas de envolvimento parental na escola, numa perspectiva de aprendizagem na vida e de cidadania participativa.<sup>5</sup>

De igual forma, e numa tentativa de clarificação da questão inicial de investigação, enuncio outras questões, com esta relacionadas, que contribuem para traçar um quadro problemático de “interrogação” do real:

Que aprendizagens podem ser identificadas no discurso dos participantes, relativamente ao seu processo de participação num projecto de envolvimento parental na escola?

Como é que a aprendizagem desenvolvida no decurso do projecto é compreendida pelos participantes como um percurso formativo?

---

<sup>5</sup> A investigação foi igualmente norteadada por um outro objectivo, o de contribuir para a reflexão sobre a emergência de uma nova cultura de aprendizagem e de cidadania participativa. Optei por remeter este objectivo para um posterior estudo de aprofundamento desta temática, no entanto, ainda que de forma apenas implícita, ele está presente ao longo de todos os capítulos.

De que forma a participação num projecto de envolvimento parental na escola contribui para a articulação dos processos de aprendizagem e participação?

De que forma a participação num projecto de envolvimento parental na escola pode contribuir para a *transformação de perspectivas* dos sujeitos participantes?

### **3. Organização do estudo**

Em resposta às questões formuladas esta dissertação está organizada em duas partes. Na primeira, dedicada à construção do suporte teórico deste estudo, procuro encontrar uma perspectiva abrangente e articulada de formação de adultos e de cidadania participativa, enquadrando, neste âmbito, os projectos e práticas de envolvimento parental na escola. Assim, os quatro primeiros capítulos dedicam-se, essencialmente, à clarificação de conceitos que considere chave no âmbito da presente investigação.

Partindo de reflexões gerais sobre educação e desenvolvimento, convoco, entre outros, no primeiro capítulo, o conceito de Sociedade Educativa e dedico o segundo capítulo à clarificação dos conceitos de Educação de Adultos e de Aprendizagem ao Longo da Vida, relembrando a contribuição do movimento de educação permanente.

No terceiro capítulo, começo por procurar situar num novo paradigma de educação e formação o sentido em que, neste trabalho, se emprega o conceito de Formação, para o que refiro as dimensões existencial e experiencial da formação, a multiplicidade de abordagens do conceito de autoformação, a teoria tripolar da formação e o conceito de coformação. Sublinho, igualmente, a contribuição da teoria da transformação para a compreensão dos processos de aprendizagem dos adultos, num paradigma abrangente de Formação da Pessoa. No último ponto deste capítulo, apresento a perspectiva em que procuro entender, de forma articulada, os processos de aprendizagem e de formação dos adultos numa vivência participativa de Cidadania, conceito que, igualmente, abordo.



No quarto capítulo apresento o enquadramento dos projectos e práticas de envolvimento parental na escola no âmbito da formação de adultos e cidadania participativa, tentando esclarecer os conceitos de Envolvimento Parental na Escola, Participação e Parceria.

Na segunda parte desta dissertação, organizada em três capítulos, procuro mobilizar alguns dos conceitos clarificados, apresentando o desenvolvimento do estudo empírico. Assim, no quinto capítulo refiro o suporte teórico ao estudo empírico, o enquadramento epistemológico, as opções metodológicas, o método e a técnica utilizados, explicitando a forma como organizei a parte empírica deste trabalho.

No sexto capítulo apresento um estudo prévio de práticas de envolvimento parental na escola, desenvolvido em St Helens, na região de Manchester, no Reino Unido, mostrando a contribuição deste estudo para o desenvolvimento da dissertação, nomeadamente no que se refere à formulação das questões de investigação, à pertinência dos objectivos enunciados e à adequação da metodologia adoptada.

No último capítulo apresento o estudo empírico, propriamente dito, cerne desta investigação, apresentando a análise dos contributos dos três sujeitos de investigação, uma mãe, uma professora e uma parceira comunitária, que participaram num projecto de envolvimento parental numa Escola Básica de 1ºciclo, de um Agrupamento de escolas do concelho de Almada. Neste capítulo, partindo da análise referida, procuro evidenciar os processos formativos experienciados pelos sujeitos participantes, de acordo com as questões de investigação apresentadas.

## **I Parte**

### **Formação de Adultos e Cidadania Participativa**

## Introdução à I Parte

Na primeira parte deste trabalho apresentam-se as linhas gerais de pensamento e reflexão, que se foram convocando, na tarefa de construção de um quadro conceptual de referência e suporte teórico a esta investigação.

Em primeiro lugar, procurou-se reflectir sobre Educação e Desenvolvimento, numa perspectiva da integração destes dois conceitos, numa abordagem que, filiada nas críticas ao modelo de desenvolvimento, assente no crescimento económico, centra todas as questões relativas à sociedade, na Pessoa, transportando, assim, a Educação para um desempenho fulcral no Desenvolvimento Humano.

Procura-se articular esta reflexão com a da problemática da globalização de todos os factores sociais e humanos e das novas condições de produção do conhecimento, no âmbito de uma conflitualidade permanente entre o que vivemos e o que se prenuncia.

Na tentativa de compreensão da emergência de um novo paradigma<sup>6</sup> societal, que caracteriza o nosso tempo, procura-se clarificar conceitos, que se enunciam como *chave* para este estudo – Sociedade Educativa, Educação de Adultos, Aprendizagem ao Longo da Vida, Formação da Pessoa e Cidadania Participativa.

Finalmente, procura-se traçar o quadro do pensamento educativo, relativamente às práticas de envolvimento parental na escola, reflectindo sobre estas, à luz de um determinado conceito abrangente de “escola”, no âmbito das concepções de “comunidade educativa”, “parceria territorial” e “estratégias ecológicas de formação”.

---

<sup>6</sup> O termo paradigma é, neste estudo, entendido, da seguinte forma: “conjunto articulado de postulados conceptuais, teóricos, instrumentais e metodológicos” (Almeida, Ana, 1995, pág.35)

## **I Capítulo**

### **Reflexões sobre Educação e Desenvolvimento**

#### **Introdução ao I Capítulo**

Temos todos uma necessidade vital de uma compreensão integrada do real, de nós próprios e do mundo, procurando na cultura, no conhecimento, nos saberes, as interpretações que nos forneçam sentidos, que nos orientem na vida individual e colectiva, nos nossos actos.

A inquietação face às estranhezas do presente e às incertezas do futuro coloca-nos o risco de alguma alienação, já visível no “mutismo pensante” de alguns. Mas esse risco aumenta o desafio da criatividade, o quase dever de uma postura permanentemente reflexiva e crítica. Ainda que a compreensão integrada do mundo contemporâneo possa assumir contornos de miragem, ela devolve-nos o poder do imaginário numa época que anuncia novos tempos. Novos tempos que precisamos de olhar de forma simultaneamente compreensiva e sonhadora, inspirados na ideia de realismo utópico de que falava Giddens.<sup>7</sup>

#### **1. Um olhar sobre a realidade - tensões e contradições no mundo actual**

“Vivemos num tempo atónito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser.” (Boaventura Sousa Santos, 1998, pág.5)

---

<sup>7</sup> citado por Ambrósio, Teresa (1998).

A complexidade do mundo contemporâneo torna difícil de traçar, ainda que muito sinteticamente, as linhas que esboçam o quadro do nosso tempo<sup>8</sup>:

- A aceleração do ritmo de vida quotidiana e a ubiquidade planetária da informação introduzida pela vulgarização dos media e pelas novas tecnologias de informação e comunicação;
- a clivagem entre as regiões ricas e as regiões pobres, a nível global, e entre “grupos” de ricos e “grupos” de pobres, a nível local;
- a desigualdade e assimetria dos ritmos de desenvolvimento, indutoras de uma pobreza crescente, potenciadoras de violência;
- a persistência dos conflitos armados, do terrorismo, dos extremismos;
- a falência do paradigma de crescimento económico e do progresso ilimitado e a certeza do potencial esgotamento dos recursos naturais e das feridas ambientais;
- a incerteza da possibilidade do pleno emprego e da garantia de trabalho estável para toda a vida;
- o enfraquecimento dos Estados-providência a par da crise de governabilidade democrática e a crescente desconfiança na eficácia dos sistemas governativos e jurídicos;
- a vertiginosa competitividade económica, social e inter-pessoal nos novos modelos de organização produtiva introduzidos pelas novas tecnologias;
- as mudanças na célula familiar e a crise dos valores.

É este o mundo em que vivemos ou pelo menos, é assim que o vemos. Num tempo pleno de tensões e de contradições, de um certo desencanto, onde a visão de um futuro humano harmonioso se torna um sonho perseguido mais do que uma realidade alcançável nas interrogações do cidadão comum.

Mas, tal como defende Delors, no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI (1996, págs.14-15), há que encarar de frente, para melhor as ultrapassar, as principais tensões, que constituem o cerne da

---

<sup>8</sup> A caracterização apresentada segue a de Ambrósio, Teresa (1998).

problemática das sociedades actuais. Neste sentido, este autor distingue a tensão entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre a tradição e a modernidade, entre a competitividade e a equidade, entre as soluções de curto e de longo prazo, entre o desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação por parte do homem e entre o espiritual e o material.

O reconhecimento destas tensões levanta-nos inúmeras questões que delas decorrem e que lhes estão subjacentes. Todos sentimos, de uma maneira ou de outra, inconsciente ou conscientemente, os seus efeitos. Vivemos quase vertiginosamente, com a sensação de nos tentarmos equilibrar, o tempo todo, no fio da navalha, divididos entre a crescente globalização de todos os factores físicos, sociais e humanos e o carácter local e singular das nossas raízes culturais. Divididos numa dualidade aparente, visão dicotómica de um todo onde se joga o nosso próprio desenvolvimento individual.

Como fazer face às exigências colocadas aos “cidadãos do mundo”, que todos somos cada vez mais, sem perder o sentido de pertença nas nossas comunidades de base? Como conciliar os sentidos aparentemente inconciliáveis da vida individual e colectiva, a uma escala pessoal, local e universal? Como agir? Como participar? Como pensar?

A circulação da informação processa-se a um ritmo galopante, quase instantâneo, nunca tendo sido tão fácil e rápido o acesso a todo o tipo de informações e saberes. Mas se vivemos num mundo onde facilmente temos acesso a todo o tipo de informações será que estas se transformam em conhecimento?<sup>9</sup> E como construir uma compreensão concertada do mundo?

O conforto da perenidade dos valores, as certezas das culturas tradicionais esfumaram-se, dando lugar à incerteza, à inquietação, desafiando-nos para a busca constante. E se sofremos de uma certa desorientação na procura de novos sentidos, para

---

<sup>9</sup> Seguindo a perspectiva de Legroux (1981) entende-se que a informação é de ordem social, exterior ao sujeito e que o conhecimento é de ordem pessoal, integrado no sujeito.

nós próprios, para a sociedade e o mundo em geral, somos confrontados com a descoberta de uma única certeza, no meio de todas as incertezas, nada do que sabíamos e considerávamos como certo há três décadas, nos serve neste momento. Temos a impressão de ter de começar tudo de novo, de “esquecer o que aprendemos para recomeçar a aprender”, como diz Gaston Pineau (1999).

No entanto, tal como afirma Ladrière (1977, pág.21), a história é construída livremente mas não como se tudo fosse possível, sendo sempre construída a partir do adquirido. E nesse caso somos levados a perguntar se a nossa incapacidade de superar a dualidade que enforma a própria natureza do enunciado das tensões referidas não nos impedirá de nelas descortinar a superior dialéctica entre os pólos contraditórios do nosso tempo, como condição óptima, como terreno fértil de novas forças dinâmicas, que farão emergir uma sociedade diferente?

Vivemos numa sociedade de transição, num mundo em mutação, o homem já será também, talvez, ele próprio “um mutante” (Coelho Rosa, 1998, pág.6). A própria percepção ao nível do senso comum ou a consciência ao nível do discursos científicos, das tensões sentidas, fruto das contradições observadas, não será o sinal mais evidente dessa transitoriedade, premonitória da mudança?

A compreensão das condições em que se processa a transição, em que se dá a mudança para a sociedade emergente, a denominada sociedade pós-moderna<sup>10</sup>, cujos contornos já são visíveis no nosso tempo, passará, obrigatoriamente, por um olhar atento pela problemática actual do desenvolvimento e do conhecimento humano.

---

<sup>10</sup> Tal como esclarece Patrocínio, (2001, págs. 47-48), a sociedade contemporânea, “tecno-lógica”, “tem recebido, no contexto da investigação na área das ciências sociais, várias designações: sociedade pós-capitalista; sociedade industrial avançada; sociedade pós-industrial; sociedade pós-moderna; sociedade de informação.” Na sua perspectiva, as diferentes designações não se excluem mutuamente ainda que haja diferentes interpretações sobre se já vivemos numa sociedade pós-moderna ou se estamos apenas no seu limiar, vivendo, em pleno, uma sociedade pós-industrial.

## **2. Que desenvolvimento?**

A crise energética, a ameaça de esgotamento dos recursos e os desequilíbrios ambientais provocados pelos efeitos da industrialização, que parecia abrir as portas para uma sociedade de abundância mas que com o fenómeno da globalização das interdependências à escala planetária, aumentou o abismo entre os que têm de mais e os que não têm quase nada, colocam hoje inevitavelmente limites aos modelos de desenvolvimento técnico-científicos, que estruturaram a sociedade contemporânea, derrotando a ideia de progresso ilimitado.

O mundo que sucedeu aos efeitos do pós-guerra veio demonstrar a falência das lógicas quantitativas de desenvolvimento, tido, essencialmente, como crescimento económico, para dar lugar a um novo conceito de desenvolvimento, assente em parâmetros qualitativos, consciente dos limites e dos efeitos perversos do crescimento económico cujos referenciais se limitavam, fundamentalmente, aos níveis de produtividade e de rendimento per capita.

Superando o modelo de desenvolvimento quantitativo, produtivista, subjacente à sociedade industrializada que se planetarizou, surge, assim, um novo conceito de desenvolvimento, como um processo essencialmente humano, evidenciado por mudanças qualitativas ao nível económico, social e cultural. Para além dos indicadores de crescimento económico referidos, o desenvolvimento passa a “medir-se” tendo fundamentalmente em conta a qualidade de vida e o bem-estar humano, atendendo a dados relativos à saúde, esperança de vida, alimentação, nutrição, habitação, educação, ambiente, trabalho, lazer, equidade e igualdade entre os sexos e os diferentes grupos sociais e grau de participação e exercício da cidadania.

Surge igualmente, fruto da tomada de consciência dos problemas criados ao ambiente pelo modelo de crescimento económico, o conceito de desenvolvimento sustentável, desenvolvimento que respeite a natureza e potencie a acção humana de forma



a que cada um possa, contribuindo e participando activamente, usufruir de bem estar e riqueza, sem colocar em perigo os recursos naturais do planeta e a própria existência humana.

Neste novo conceito alargado de desenvolvimento a “sustentabilidade” advém da viabilidade, a longo prazo, do próprio processo de desenvolvimento, respeitando os meios naturais de que depende a vida na Terra, colocando, como eixo fundamental para um desenvolvimento sustentado e durável no tempo, o desenvolvimento humano, em todas as suas dimensões, e introduzindo as ideias de “direito ao desenvolvimento” e de liberdade de escolha e realização de projectos próprios de desenvolvimento, cuja finalidade última é a do bem-estar individual e colectivo.

Mas, apesar de o reconhecimento dos limites dos modelos de crescimento económico e dos seus impactos sociais e ambientais desequilibradores nos lançar o desafio da emergência de um novo paradigma de desenvolvimento humano sustentável, gerador de bem estar, persiste a inquietação em torno de uma multiplicidade de questões que se poderão sintetizar numa só:

Para além das novas linhas de pensamento e das orientações gerais sobre o desenvolvimento, que sinais concretos podemos observar, que nos confirmem novos sentidos no desenvolvimento mundial?

Se é reconhecido que o desenvolvimento da qualidade de vida humana deve partir das necessidades e limites de cada eco-comunidade de base, também é certo que ele tem de ser equacionado à escala global das interdependências planetárias. Como sabemos, a planetarização dessas interdependências, a globalização, formulou-se no quadro do paradigma de desenvolvimento produtivista, que agora rejeitamos. Sendo assim, a caracterização e compreensão do fenómeno de globalização das actividades humanas, torna-se uma questão central do desenvolvimento.

### **3. O fenómeno da globalização**

O fenómeno da globalização das actividades humanas tornou-se evidente, em primeiro lugar, na economia, mas a sua complexidade ultrapassa em muito a dimensão económica, manifestando-se em todos os domínios da realidade social e humana.

“A globalização já se tornou sistema, isto é, uma ordenação das circunstâncias em que tudo é causa e efeito, princípio e fim, cada elemento recolhendo a força do outro e reiterando-o na sua eficácia. (...) A globalização resulta do progresso tecnológico ou o progresso tecnológico resulta da globalização? Neste momento já ambas as afirmações são verdadeiras.” (Coelho Rosa, 1998, pág.13)

Retomando as palavras de Delors (1996, pág.31) “grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos quer não, joga-se num cenário à escala mundial (...) a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano económico, científico, cultural e político. (...) A consciência generalizada desta “globalização” das relações internacionais constitui, aliás, em si mesma, uma dimensão do fenómeno. E, apesar das promessas que encerra, a emergência deste mundo novo, difícil de decifrar e, ainda mais, de prever, cria um clima de incerteza e, até, de apreensão, que torna ainda mais hesitante a busca da solução dos problemas à escala mundial.”

Todas as economias se tornaram dependentes dos movimentos de capitais, devido à desregulamentação dos mercados financeiros e aos progressos tecnológicos, nomeadamente no domínio da informática. A revolução nas comunicações e nas finanças criou um mercado global de bens e serviços, condicionando o investimento dos capitais e a estrutura do emprego.

A lógica própria dos mercados financeiros foi afectando as actividades industriais e comerciais, os mercados de bens e matérias primas, ditando as suas “leis” às políticas económicas, quer de países desenvolvidos quer de países em desenvolvimento.

As suas implicações políticas e sociais são bem visíveis: quando não se seguirem as regras do mercado, a economia sofrerá, pondo em causa as políticas de bem estar social. Por exemplo, se um governo tentar oferecer aos seus cidadãos melhores escolas, melhores infraestruturas públicas, melhores cuidados de saúde, onde irá obter os fundos necessários? Aumentando os impostos, ou subindo as taxas nas transacções financeiras, poderá ver o seu capital fugir e a moeda enfraquecer, porque o mercado global de capitais não se compadece, pela sua própria natureza, com questões de justiça social ou equidade. (Paul Kennedy, 1993, vol.1, pág.73)

A carta económica mundial foi-se alterando, induzindo o aparecimento de novos pólos de dinamismo, o que foi utilizado como argumento optimista relativamente à mudanças geradas pela globalização. No entanto, os pólos de desenvolvimento só beneficiam a vida de cerca de um quinto da população mundial. A clivagem entre estes pólos e as regiões mais pobres do planeta tem vindo a aumentar. Mais de um bilião de pessoas vivem em absoluto estado de pobreza, a despeito das taxas de crescimento sem precedentes, verificadas nas últimas cinco décadas. A grande maioria da população mundial sobrevive muito abaixo dos padrões de vida das chamadas sociedades do “Primeiro” Mundo. E mesmo no seio das sociedades desenvolvidas, a tendência para o empobrecimento das camadas sociais mais baixas e para a formação de bolsas de exclusão aumenta, sendo as políticas dos Estados-providência impotentes para a controlar, face às mudanças operadas na estrutura global do investimento e do emprego.

Para além dos efeitos da globalização nas esferas económica e sociopolítica, os seus efeitos na cultura e no conhecimento humanos são de tal grandeza, que se tornam ainda difíceis de dimensionar.

A civilização técnico-científica ocidental, a civilização “tecno-lógica” que se globalizou provocou, retomando as palavras de Joaquim Coelho Rosa (1998), a mais total revolução da relação humana com o espaço e com o tempo, pulverizando “os referenciais

ditos humanos e espaço-temporais, até hoje relativamente estáveis e perenes no seio de cada cultura. (...) Já não há um espaço-lugar-comum de todas as representações nem um espaço como representação fundante e primordial de todas as experiências. Todos os espaços se subtraíram ao domínio da re-presentação para, graças à informação e às comunicações, acederem à presença efectiva. Em qualquer espaço, todos os espaços estão presentes. A física contemporânea e as suas consequências induziram igualmente uma variação na experiência do tempo, as mutações e adaptações sobrevêm a um ritmo vertiginoso, num tempo em que se planetarizaram as acções humanas e as suas consequências.” (pág.3)

Até hoje, segundo Coelho Rosa, a experiência humana do “todo” era apenas construída e representada de forma mística ou poética. Com a globalização, todos os humanos, mesmo sem terem consciência disso, estão de facto numa relação directa com um certo todo. Foi uma cultura que se planetarizou, agregando e correndo até o risco de eliminar todas as outras.

Os efeitos da planetarização das culturas, da possibilidade da circulação quase simultânea da informação e do conhecimento é uma das grandes inquietações com que se debatem as sociedades contemporâneas e sem dúvida um campo de reflexão e de investigação aliciante, desafiador e urgente.

#### **4. Que conhecimento?**

Devido às desigualdades que produz e aos custos humanos e ecológicos que comporta, a sociedade tecno-lógica, resultante do modelo de crescimento económico, parece ter atingido os seus limites. E, ao mesmo tempo que se manifestam esses limites, começa a pôr-se em causa a própria natureza do pensamento científico e do crescimento tecnológico, o que leva à reflexão sobre os pressupostos metodológicos e ontológicos em que se tem estruturado o pensamento e a acção científico-técnica.

“A vocação técnica e instrumental do conhecimento científico tornou possível a sobrevivência do homem a um nível nunca antes atingido (apesar da promessa social ter ficado muito aquém da promessa técnica) mas porque concretizada sem o contributo de outros saberes, aprendemos a sobreviver no mesmo processo e medida em que deixámos de saber viver.” (Boaventura Sousa Santos, 1993, pág.169)

Emergem movimentos e escolas de pensamento que contestam o primado da racionalidade científico-técnica que impõe a superioridade das formas de conhecimento objectivo e operatório, o culto da produtividade e da eficiência. Valorizam-se outras formas de conhecimento, como as sensoriais ou as intuitivas, defendendo a comunicação, a afectividade e a criatividade como elementos integradores do processo de conhecimento, até agora “esquecidos” pelo pensamento racional científico-técnico. (Ladrière, 1977)

“Depois de três séculos de prodigioso desenvolvimento científico, torna-se intoleravelmente alienante concluir com Wittgenstein (...), que a acumulação de tanto conhecimento *sobre* o mundo se tenha traduzido em tão pouca sabedoria *do* mundo, do homem consigo próprio, com os outros e com a natureza.” (Boaventura de Sousa Santos, 1993, pág.168)

Tal facto, defende igualmente o mesmo autor, indo ao encontro do pensamento de Ladrière, “ficou a dever-se, à hegemonia incondicional do saber científico e à consequente marginalização de outros saberes vigentes na sociedade, tais como o saber religioso, artístico, literário, mítico, poético e político, que em épocas anteriores tinham em conjunto sido responsáveis pela sabedoria prática, a *phronesis*<sup>11</sup>, ainda que restrita a camadas privilegiadas da sociedade.” (pág.169)

---

<sup>11</sup> *Phronesis*, tal como propõe Boaventura Sousa Santos (1993, pág.45), corresponde, no sentido aristotélico do termo, a “um saber prático que dá sentido e orientação à existência e cria o hábito de decidir bem.”

Não seria referindo-se a esses outros saberes que Popper (1992, pág.17) afirmava: “Vivemos numa época em que o irracionalismo voltou a estar na moda”? Inquietando-nos sobre o esgotamento dos pressupostos últimos da civilização contemporânea, ela própria em crise e ruptura, seremos levados a negar a própria racionalidade?

Segundo Ladrière, a identificação, por parte do pensamento dominante, da racionalidade científica com a razão, na sua essência, poderá estar na causa do esgotamento do pensamento contemporâneo, o que nos leva a pensar na necessidade de uma reavaliação da própria racionalidade, no sentido de uma “razão alargada” (*raison élargie*). Através de uma consciência crítica do pensamento racional sobre si mesmo procurar-se-ia uma razão alargada, num conceito abrangente, filiada no conceito de *logos*, mais do que no conceito de *ratio*.<sup>12</sup>

Terá dessa forma a racionalidade científico-técnica capacidade de se reinventar, partindo da consciência crítica das suas próprias limitações, filiadas na racionalidade cartesiana? Outra interrogação fundamental, enunciada por Coelho Rosa (1998), “é a de saber se estamos perante mais uma dessas soluções de continuidade culturais que todas as civilizações conheceram até hoje, ou se a mutação actual introduz uma ruptura de natureza essencialmente diferente das anteriores, ainda que apresente alguns traços semelhantes.” (pág.12)

Partilhando a convicção de Coelho Rosa (1998) é a segunda hipótese a mais certa, no que também se encontra eco em Sousa Santos: “O ser possível este diagnóstico significa só por si que o paradigma da ciência que presidiu a este processo histórico se encontra em crise e que a crise não é superável mediante simples reformas parciais de paradigma. Estamos pois numa fase de transição paradigmática, caracterizada pela reconceptualização da ciência que existe em função de uma nova ciência cujo perfil

---

<sup>12</sup> No pensamento grego, *Logos* era o discurso, no qual, a razão, entendida como a predisposição humana à compreensão de tudo, ganhava forma. Na tradição romana, difundida pela civilização cristã, razão era a *Ratio*, medida de todas as coisas.

apenas se vislumbra.” (1993, pág.169)

Que caminhos para o conhecimento científico numa época de transição do paradigma da ciência moderna para um novo paradigma, o da denominada “ciência pós-moderna?” A problematização do sentido da ciência exige, segundo Sousa Santos, que a própria epistemologia, tida como consciência da ciência moderna, seja em si mesma, submetida à reflexão hermenêutica, desconstruindo os objectivos teóricos que a ciência constrói de si própria, as imagens teóricas que dá de si, desdogmatizando a ciência, adoptando uma ciência que facilite o conhecimento reflexivo.

O saber científico deverá abrir-se a outros saberes e propiciar uma concepção exteriorizante da ciência. Esta nova forma de conhecimento não deverá prescindir, por sua vez, da sua superação no seio de outros saberes e de outras comunidades de saber sem o que, se perderá o objectivo de constituição de uma *phronesis*. Todo este pensar sobre o papel construtivo e destrutivo da ciência e sobre a prática de superação paradigmática em que se pretende traduzir, visa aumentar a nossa compreensão do mundo e do nosso lugar nele. (Santos, 1993, pág.172)

Então, pode concluir-se, que a reflexão global sobre a ciência no período de degenerescência do paradigma da ciência moderna e de emergência, ainda que apenas entrevista, de um novo paradigma, joga-se na conflitualidade de dois sentidos sociais do conhecimento científico, o técnico, no sentido da instrumentalização do conhecimento, e o ético, no sentido da edificação de uma sabedoria de vida.

Esta reflexão é parte integrante de uma conflitualidade mais abrangente, a da degenerescência dos paradigmas sociais e a emergência de novos paradigmas da sociedade de transição pós-moderna, pelo que se tornará fundamental complementá-la no seio de uma reflexão que identifique contextos de prática social propiciadores da forma de conhecimento que se pretende promover.

## 5. Educação e Desenvolvimento, a emergência de um novo paradigma societal

De acordo com a concepção alargada de desenvolvimento, apresentada e defendida, a do desenvolvimento humano, todas as questões relativas à sociedade, são analisadas na perspectiva da pessoa humana. A Educação passa, assim, a ser encarada no quadro de uma nova problemática, em que já não apareça apenas como um meio de desenvolvimento, entre outros, mas como um dos elementos e uma das finalidades desse desenvolvimento.

Delors, no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI (1996, pág.11) apresenta a Educação como uma *utopia necessária* “face aos múltiplos desafios do futuro” (...), “como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.” Mas ao mesmo tempo que o Relatório coloca a educação no “coração da sociedade”, não deixa de alertar que ela deve ser perspectivada não como um “remédio miraculoso” mas “entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso (...)”.

A Educação não deixa de ser condicionada pelo quadro sistémico da globalização, pelas rupturas paradigmáticas evidenciadas nos sintomas e sentimento de uma crise geral, atrás esboçada, questionando-se assim, inevitavelmente, o seu sentido na sociedade de transição em que vivemos. O campo da reflexão sobre os quadros referenciais teóricos do pensamento educativo é vastíssimo, abrindo uma multiplicidade de áreas de investigação.

“A verdade é que não podemos mais deixar de reconhecer que a evolução da sociedade, com todas as mudanças que somos capazes de identificar - demográficas, sociais, culturais, políticas - justificam que procuremos um entendimento profundo do que são as verdadeiras facetas da crise da Educação de hoje. O cerne da crise está bem mais para além dos desequilíbrios e das carências de estruturas, dos erros de organização ou de gestão das escolas de todos os níveis. A crise decorre sobretudo de uma clivagem



entre os fundamentos e princípios e as finalidades e objectivos que, o mundo de hoje, a nova civilização emergente, aponta à Educação e à Formação, dentro e fora dos sistemas escolares tradicionais.” (Teresa Ambrósio, 1998, pág.3)

Que finalidades e objectivos para a Educação na sociedade actual?

Segundo Teresa Ambrósio (1998, pág.10), se um quadro estável de desenvolvimento e progresso económico é essencial a um correcto desenvolvimento da condição humana, a Educação tenderá, no quadro de um novo contrato social na sociedade pós-moderna, a superar-se como simples base funcional das aptidões para a produção, assumindo-se como intérprete e interveniente na formação pessoal e social dos cidadãos, sendo ao mesmo tempo motor mas também finalidade do desenvolvimento.

A partilha desigual de conhecimentos e competências continua a ser, segundo as conclusões apresentadas no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996), o problema essencial nas sociedades do modelo industrial que se globalizou. Essa desigualdade, manifestando-se especialmente nos países em desenvolvimento (apesar dos esforços de alguns no sentido do desenvolvimento da educação), manifesta-se igualmente no interior dos países desenvolvidos, onde há grupos sociais em risco de serem excluídos.

Por isso, aquele Relatório recomenda o estabelecimento de novas ligações entre as políticas educativas e as políticas de desenvolvimento, partindo do princípio que um dos principais papéis reservados à educação consiste em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Educar para o desenvolvimento humano “é fornecer a todos, o mais cedo possível, o “passaporte para a vida”, que os leve a compreender-se melhor a si mesmos e aos outros e, assim, a participar na obra colectiva e na vida em sociedade.” (pág.73) Sendo assim, uma educação básica, na acepção mais alargada possível, que inclua um conjunto de conhecimentos e competências indispensáveis ao desenvolvimento humano, assume um carácter vital, devendo

igualmente, na perspectiva de educação permanente ao longo da vida, dar a todos os meios de aceder a outros níveis de formação e de modelar livremente a sua vida, participando na evolução da sociedade.

O princípio geral de acção educativa que deve presidir a esta perspectiva de desenvolvimento humano, baseado na participação de todos os membros da sociedade, é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipa, às sinergias, reforçando as bases do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber estar com os outros. Na medida em que o desenvolvimento visa a realização do ser humano enquanto tal, e não enquanto meio de produção, a educação passa a ser concebida como condição de desenvolvimento contínuo da pessoa, na concepção mais alargada de educação durante toda a vida e como fim último do desenvolvimento.

Neste sentido, o Relatório distingue quatro tipos de aprendizagens fundamentais, em torno das quais a educação se deverá organizar, como pilares do conhecimento de cada indivíduo ao longo da vida:

- Aprender a conhecer, não tanto na perspectiva de aquisição de saberes mas mais no sentido do domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, do prazer de compreender, de descobrir;

- aprender a fazer, indissociável do aprender a conhecer, que elevará o objectivo de aquisição de uma simples qualificação profissional ao de aquisição e desenvolvimento de competências, que permitam enfrentar situações sociais de trabalho diversificadas e a trabalhar em equipa, para poder agir sobre o meio envolvente;

- aprender a viver juntos, através da realização de projectos comuns, da resolução de conflitos, desenvolvendo a compreensão e o respeito pelo outro e a percepção das interdependências a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas;

- aprender a ser, como via integradora das precedentes que consubstancia o novo paradigma educativo na sua plenitude: realização da pessoa, que na sua totalidade, aprende a ser.

A emergência deste novo paradigma educativo, no qual a educação é inerente ao próprio desenvolvimento humano, conduz ao desenvolvimento do conceito de Sociedade Educativa – onde todos os contextos de vida podem ser potenciados em termos de aprendizagem. Este conceito não é recente e a sua emergência encontra-se profundamente ligada às críticas ao modelo escolar. Dumazedier (1976, pág.141), afirmava que Sociedade Educativa é aquela em que cada pessoa é sempre, e simultaneamente, educador e educando.

Segundo este autor, numa sociedade educativa todas as instituições sociais são instituições sócioeducativas, não se devendo, no entanto, confundir uma sociedade educativa (*educative*) com uma sociedade educadora (*educatrice*), em que as instituições imporiam aos adultos, um ensino e uma educação permanentes.

Pelo contrário, uma sociedade educativa está orientada para a realização plena de todos os indivíduos, através do seu trabalho, do exercício das suas responsabilidades sociais e até mesmo através do consumo. Tende, igualmente, para a realização equilibrada do corpo e do espírito, através das actividades de lazer. Uma sociedade educativa opõe-se a tudo o que contraria o desenvolvimento integral dos seres humanos, no cumprimento das suas diferentes funções sociais, e a tudo o que domina “as actuais sociedades fundadas na lei do proveito económico e numa lógica de constrangimento político.” (págs. 156/157)<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Considero interessante relembrar a enunciação de Dumazedier (1976, pag.s. 158/159) das cinco propriedades gerais que caracterizam a função educativa de uma instituição social, no âmbito de uma sociedade educativa, qualquer que seja a sua função específica:

1. Numa sociedade educativa, uma instituição é educativa quando, ainda que o seu objectivo primário seja a produção, a distribuição, o ensino, a gestão ou a administração, reserva um espaço permanente à promoção da autoformação de cada pessoa, não restringindo os seus objectivos aos critérios

As recomendações do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, constituem, penso, uma síntese que evidencia as grandes tendências do pensamento educativo e das políticas mundiais sobre educação e formação. Constituirá, igualmente, este documento, uma evidência de algumas *hesitações* conceptuais dominantes, ao nível da reflexão educativa, na medida em que a transição paradigmática nas concepções e práticas sociais de educação, conduzem a sociedade actual, com alguma inevitabilidade, a uma ruptura conceptual e a uma “reinvenção” das práticas e das representações sobre educação e aprendizagem. O processo de construção destas reflexões suscita a procura de clarificação conceptual, buscando alguma compreensão sistémica num domínio de conhecimento que se assume, cada vez mais, nos nossos dias com toda a sua complexidade e mutação.

---

de produtividade e rentabilidade mas tendo em conta igualmente as necessidades pessoais de todos os seus elementos.

2. Numa sociedade educativa não são somente as crianças e os jovens que beneficiam de actividades orientadas para a formação da personalidade. O princípio tradicional de “aprender até morrer” deixa de reflectir apenas a experiência de cada um e torna-se um princípio activo de todas as aquisições ocasionais e sistemáticas de conhecimentos e aptidões em todas as idades e situações de vida.

3. Numa sociedade educativa cada instituição dispõe de uma parte dos seus proventos económicos para o desenvolvimento de recursos e espaços destinados à formação. A formação torna-se igualmente uma forma de promover a qualidade de vida dos indivíduos transformando o “nível de vida” em “estilo de vida”, fazendo penetrar as formas de lazer físico e artístico em todas as actividades produtivas.

4. Numa sociedade educativa todas as instituições sociais têm, de forma temporária ou permanente, agentes de educação e formação. Desta forma, a estrutura educativa não é somente pertença dos sistemas formais e informais de educação e de formação, diluindo-se em todas as instituições sociais. Reciprocamente, as instituições escolares abrem-se às outras instituições sociais, e, a abertura da escola à vida e ao meio torna a estrutura educativa formal cada vez mais ao serviço dos utentes, organizados em movimentos sociais de natureza diversa.

5. Finalmente, numa sociedade educativa há uma tendência para a reivindicação de uma certa autonomia das funções educativas em relação as funções gerais das instituições sociais, tendendo à emergência do que Dumazedier denomina de “poder cultural.”

## **Conclusões do I Capítulo**

A complexidade do mundo em que vivemos, suscita ao cidadão comum fortes interrogações quanto ao futuro individual e colectivo e uma grande dificuldade de interpretação e compreensão da realidade. Também o pensamento científico social, expresso nas diversas abordagens, não é alheio a essa perplexidade. Multiplicam-se as leituras do real, urgindo a (re)construção dos princípios gerais e dos conceitos básicos que orientam a evolução do conhecimento contemporâneo. Diversificam-se as análises sociais, emergindo, contudo, uma tendência convergente de interpretação, quanto a grandes linhas orientadoras de pensamento e acção no âmbito da Educação e Desenvolvimento.

O conceito de Desenvolvimento Humano tende a impor-se e a ganhar espaço nas linhas de pensamento e orientações gerais sobre desenvolvimento, sendo, no entanto, fortemente constrangido, pelo crescente avolumar de contradições e tensões económicas, políticas e ideológicas, num quadro geral de interdependências à escala planetária. A inevitabilidade das tendências determinadas pela globalização de todos os factores sociais e humanos, chama a atenção para a necessidade de dar a palavra ao Local, recentrando, a sustentabilidade do futuro colectivo, nas comunidades de base e, em última análise, em cada cidadão.

A Educação, entendida, abrangentemente, como toda e qualquer actividade organizada de aprendizagem humana, passa a ser condição e finalidade do Desenvolvimento, enquanto “processo de capacitação” de cada cidadão de se compreender a si próprio e ao mundo, de agir e pensar, de forma reflexiva e concertada, podendo, assim, dominar o seu próprio desenvolvimento. Chamada a desempenhar um papel fulcral nas sociedades contemporâneas, a Educação é, igualmente, cerne, de fortes tensões e contradições, consistindo a reflexão sobre a acção e o pensamento educativos uma área prioritária de conhecimento e da acção social, na transição para uma Sociedade

Educativa, em que todos os contextos de vida podem ser potenciados em termos de aprendizagem.

## **II Capítulo**

### **Educação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida**

#### **Introdução ao Capítulo II**

A clarificação de alguns conceitos, que se consideram fundamentais, no âmbito da construção de um quadro referencial de suporte à investigação projectada, conduziu a uma breve “viagem” no tempo, que proporcionasse uma visão do sentido da evolução das práticas e da reflexão educativas dirigidas à população adulta.

Assim, neste capítulo tenta-se traçar as principais tendências de evolução da Educação de Adultos, procurando, igualmente, clarificar as diversas interpretações deste conceito e os diversos sentidos assumidos na prática social.

Procura-se igualmente, reflectir a evolução do conceito e das práticas, no campo abrangente e complexo da Educação de Adultos, à luz da perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida.

A clarificação do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida e a recorrência da sua invocação nos dias de hoje é igualmente analisada, buscando as suas raízes no conceito de Educação Permanente e nas actuais condições de produção da reflexão educativa.

## 1. Educação de Adultos - uma história longa

Ainda que habitualmente se pense que a Educação de Adultos se desenvolveu a partir do séc. XIX, a verdade é que se podem encontrar referências e evidências de actividades de aprendizagem organizadas para adultos desde o início da história da humanidade. De facto, parece certo que a organização da instrução dos adultos precedeu, em muito, a organização formal da educação das crianças e dos mais jovens, nomeadamente no que se refere à instituição dos sistemas escolares modernos, que coincide com a afirmação dos Estados emergentes das Revoluções Liberais e com o desenvolvimento das sociedades industriais.

Canário afirma que “a educação de adultos, tal como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente mas não constitui novidade. Concebendo a educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos.” (1999, pág.11)

Titmus (1989, pág.24), salienta a dimensão e importância dada à educação dos adultos em civilizações da Antiguidade, como a Mesopotâmia, o Egipto, a China e a Índia, onde a educação não formal dos mais jovens era atribuída aos adultos, sendo estes instruídos por sistemas<sup>14</sup>, que os preparavam para a construção de edifícios e de monumentos, para o aproveitamento da água, para a agricultura, para os ofícios, para a religião, a guerra, a medicina e a política. Refere, igualmente, a expansão da educação dos adultos na Civilização Islâmica, onde as universidades, as escolas corânicas, os círculos de estudo organizados, as bibliotecas e as livrarias funcionavam como “centros culturais que alimentavam a cultura do tempo criando as condições para um ambiente que pode ser designado como o de «uma sociedade educativa»”.

---

<sup>14</sup> Este autor refere “*well-organized systems of advanced education*”.



O mesmo autor salienta, ainda, que, muito embora, muitos dos vestígios das actividades de aprendizagem organizadas para adultos se tenham naturalmente perdido no decurso da História, há sérias evidências que estas actividades nunca deixaram de ter uma grande importância, através dos tempos, desde a Antiguidade, na Antiga Grécia, em Roma ou mesmo na Idade Média (erradamente encarada como “idade das trevas”), revestindo-se de toda a pertinência para a actualidade, a investigação e o conhecimento das diversas formas de educação de adultos nestas épocas mais remotas.

Contudo, a emergência da educação de adultos, entendida como um processo permanente, é, consensualmente, situada na continuidade dos ideais e da filosofia das Luzes. A evidenciá-lo podemos invocar Condorcet, considerado como o “profeta da educação permanente”, que afirmava, em plena Revolução Francesa, que “a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender.” (Canário, 1999, pág. 11).

Será, no entanto, legítimo concluir que o ideário liberal imprimiu um novo sentido à educação de adultos? Ou o sentido de educação de adultos como um processo permanente ao longo de toda a vida pode já ser encontrado no pensamento clássico grego, sendo apenas revitalizado pelos iluministas e “redescoberto” pelo pensamento contemporâneo?<sup>15</sup>

Sabemos que nos séculos XVIII e XIX e nas primeiras décadas do século XX, os programas de educação de adultos aumentaram em número, em profundidade e abrangência, especialmente na Europa e nos Estados Unidos. No entanto, quer os seus organizadores, quer os seus participantes, raramente tinham consciência que concebiam, desenvolviam e actuavam num campo coerente e específico de educação. As actividades de educação de adultos constituíam a resposta prática a diversas necessidades de mudança

---

<sup>15</sup> Esta questão será retomada nos capítulos referentes a Aprendizagem ao Longo da Vida (pág. 60) e Aprendizagem na vida e Cidadania (pág. 93).

e crescimento social, nasciam e desenvolviam-se no terreno e raramente eram acompanhadas de alguma reflexão teórica em termos puramente educativos.

Esta característica de um desenvolvimento iminentemente prático da educação de adultos confere-lhe uma certa particularidade, bem expressa por Melo (1981, pág.355), que se lhe refere como “(...) um sector da vida social que, historicamente, deve mais à dinâmica da actividade social do que ao voluntarismo do político ou do administrador. Quando se faz, com efeito, a História da educação de adultos, não sobressaem já – como nos demais sectores do sistema de ensino – as reformas atribuídas a este pensador ou àquele ministro, mas sim as acções desenvolvidas por uma comunidade local, por um sindicato ou outro movimento social.”

Canário (1999, pág.13) lembra que, segundo Noel Terrot, se podem distinguir quatro factores essenciais para o desenvolvimento da educação de adultos após a revolução francesa, durante o século XIX e primeira metade do século XX: o nascimento e emergência do conceito, iniciativas do Estado no sentido de tomar a seu cargo a alfabetização dos iletrados, iniciativas associadas à formação profissional e iniciativas ligadas à educação política, visando o sufrágio universal. Já para Santos Silva (1990), a emergência histórica da educação de adultos a partir do século XIX, está associada a dois grandes processos sociais. Por um lado, o desenvolvimento dos movimentos sociais de massas que estão na base da educação popular e, por outro, a consolidação dos sistemas escolares nacionais que dão origem às modalidades de ensino de segunda oportunidade para a população adulta.

A partir da segunda metade do século XIX, as actividades de aprendizagem organizadas para adultos aumentam em muitos países da Europa e nos EUA e as referências a esse fenómeno aparecem, cada vez com mais frequência, especialmente em língua inglesa mas também em muitas outras. No entanto, o grande desenvolvimento da educação dos adultos, em termos práticos e teóricos, inicia-se após a I Guerra Mundial. É especialmente a partir da década de 50 que o seu ritmo de desenvolvimento é mais rápido,

muito particularmente nas últimas duas décadas do século XX, sendo legítimo prever-se um crescente desenvolvimento.

### **1.1. A evolução mais recente**

Entre as duas Guerras, um grande número de educadores de adultos, de diversos países, participando em encontros e eventos nacionais e internacionais, descobrem nestas actividades um sentido de movimento geral com objectivos comuns. Começam a acreditar que trabalham num campo específico da educação, que possui métodos específicos e que portanto merece a sua autonomia e organização própria. Esta vai surgindo com diversas designações mas a mais comum é a de Educação de Adultos.

Através dos encontros internacionais, do aprofundamento das experiências e da publicação de diversos livros e revistas, são lançadas as bases para uma comunicação mais efectiva entre os diversos protagonistas da educação de adultos em todo o mundo. A II Guerra Mundial e os seus efeitos mais imediatos reafirmam e intensificam certos contactos e limitam outros, caracterizando-se o intercâmbio internacional por um mapa mundial que, em 1945, se alargava somente a países da Europa, América do Norte, Austrália e Nova Zelândia e a algumas personalidades e organizações de regiões colonizadas pela Inglaterra e França. Assumia-se na época a existência de diversas formas de educação de adultos noutras zonas do globo mas pouco se sabia sobre elas.

Como já foi referido, é especialmente a partir dos anos 50 que se dá a grande transição entre este estado de coisas e a aceitação da educação de adultos a nível mundial. Para esta transformação contribuíram as iniciativas de organizações internacionais, como a UNESCO, que organizou conferências mundiais como a de Elsinore em 1949, Montreal em 1960, Tóquio em 1972, Paris em 1985 e Hamburgo em 1997.

Mas as rápidas mudanças ocorridas no âmbito da educação de adultos nos últimos 50 anos, estão estreitamente relacionadas com a evolução das suas práticas e da sua

conceptualização, com o seu reconhecimento por parte dos governos e apoio por parte das organizações e do público, com a sua organização, métodos, teorias de aprendizagem, investigação e formação de formadores. Numa palavra, um conjunto integrado e articulado de factores que concederam definitivamente à Educação de Adultos, na segunda metade do século XX, um estatuto autónomo no domínio da educação, a nível mundial.

Santos Silva (1990, pág.12) afirma que “nas últimas quatro décadas, a educação de adultos foi-se constituindo como campo específico” e Canário (1999, pág.18) clarifica que o conceito de “campo específico”, neste caso, pode designar não só uma realidade social de práticas educativas com características próprias mas também práticas sistematizadas de reflexão e de produção de novos conhecimentos, ou seja um campo específico de investigação.

Assim, a Educação de Adultos, enquanto campo específico de educação, reflexão e investigação, emerge de uma certa obscuridade para ocupar um lugar reconhecidamente importante nos programas e nas reflexões educacionais, assim como no âmbito das ciências sociais e humanas, e particularmente no âmbito da emergência das ciências da educação, a nível europeu e mundial, ainda que a sua importância nunca tenha tido, nem tenha ainda, a dimensão que é dada à educação dos mais jovens.

Esta transformação quantitativa e qualitativa no âmbito da educação de adultos deu-se em diversos níveis e dimensões. De um vago conceito, não igualmente traduzível de língua para língua, uma terminologia própria foi emergindo e evoluindo, estabelecendo-se significados e conteúdos comuns na maioria das linguagens, a nível mundial. De actividades dispersas a nível local ou apenas visíveis em alguns países, passa-se para a emergência de movimentos e programas nacionais de financiamento, formação, investigação e desenvolvimento, agora visíveis em muitos países. Programas que eram locais e respondiam a necessidades específicas, são agora articulados a nível nacional e internacional, obedecendo a orientações internacionalmente discutidas e

aprovadas, planos e legislação específica, que correspondem a objectivos económicos, políticos, sociais e culturais, onde se manifestam as diferentes perspectivas com que se tem vindo a encarar a educação na generalidade e a educação de adultos em particular.

## **1.2. Complexificação e diversidade de práticas e perspectivas**

Segundo Canário (1999, pág.13) “a expansão acelerada da educação de adultos, no período subsequente à guerra, não representou apenas um processo de simples crescimento linear, como aquele que ocorreu no caso dos sistemas escolares. A difusão das práticas educativas dirigidas a adultos é acompanhada por um processo de diferenciação interna e de complexificação do próprio campo de educação de adultos, cuja marca mais relevante passa a ser, progressivamente, a sua heterogeneidade.”

Este autor afirma que o processo de complexificação do campo específico da educação da adultos, traduzida por um acréscimo de diversidade, se afirma em três planos distintos: o das práticas educativas, compreendendo as finalidades, modos e público da educação de adultos; o das instituições implicadas de forma directa ou indirecta nos processos de educação de adultos; e o da figura do educador ou formador de adultos. Será ainda possível discernir, desde os anos 60 até aos nossos dias, a estruturação de quatro pólos de desenvolvimento, que poderão ajudar a balizar o “território” das práticas sociais de educação de adultos. (id.,1999, pág. 13)

Um primeiro pólo constituído pelo desenvolvimento de uma oferta formativa de segunda oportunidade, que assumiu formas diferenciadas, segundo a especificidade histórica e social dos diferentes contextos nacionais em que se desenvolveu. Na maior parte dos casos, no entanto, estas ofertas reproduzem para os adultos, os modelos escolares instituídos para as crianças e os jovens. No entanto, as actividades orientadas para a alfabetização, quando ensaiando novas metodologias, como a alfabetização funcional, nascem de uma perspectiva crítica em relação aos modelos escolares e ganham uma dimensão relevante, como foi o caso do programa experimental mundial para a

alfabetização, aprovado pela UNESCO em 1964 e levado a cabo através de projectos piloto em muitos países do Terceiro Mundo.

Um outro pólo corresponde aos processos de formação profissional contínua, que estando, segundo Canário (1999), ligados “aos primórdios da educação de adultos e ao conceito de educação permanente”, afirmam-se no contexto da produção industrial em massa, em associação com a ideologia do desenvolvimento, consubstanciada em processos de rápido e intenso crescimento económico.

A animação sócio cultural constitui outro pólo de desenvolvimento da educação de adultos, ligada à necessidade de intervir social e educativamente em contextos socialmente deprimidos, quer nos países desenvolvidos quer nos países em desenvolvimento. Esta perspectiva encontra-se igualmente ligada à crise dos sistemas escolares tradicionais, questiona a hegemonia da forma escolar na educação e coloca em evidência a dimensão quantitativa e qualitativa dos fenómenos educativos não formais.

As práticas de articulação entre a educação de adultos e o desenvolvimento local, constituem outro pólo, que colocando a ênfase na forte participação directa dos interessados e em processos de desenvolvimento de proximidade, são marcados por um carácter global, integrado e endógeno. Esta perspectiva do desenvolvimento local tem constituído uma alternativa crítica à visão desenvolvimentista da educação de adultos e à simples extensão dos modelos escolares ao público em idade adulta. Acresce que os processos de desenvolvimento local constituem-se, a nível educativo, como uma síntese de todas as vertentes que definem as práticas sociais de educação de adultos (alfabetização ou escolarização, formação profissional, animação). Ou seja, demonstram, de forma mais visível, a globalidade dinâmica que caracteriza todos os processos de educação de adultos.

A complexificação e diversificação da educação de adultos, enquanto campo de práticas sociais, reflexão e investigação educativa, é bastante significativa, evidenciando-

se na evolução de diferentes perspectivas, que se têm vindo a desenvolver, especialmente, nos últimos 50 anos.

Melo (1981, pág.367) distingue três fases fundamentais das práticas e do conceito de educação de adultos, cuja evolução não é necessariamente cronológica mas essencialmente conceptual, e que coexistem em qualquer sociedade contemporânea:

A educação de adultos considerada como acesso ao ensino, ou seja “a educação tal como existe, oficial e escolarizada, torna-se acessível ao adulto – uma «segunda» oportunidade para aqueles que não puderam frequentar a escola na «altura devida» ou por ela foram prematuramente rejeitados.”

Outra fase, “representada pelas promessas e realizações da «educação permanente» - aponta já para a possibilidade de uma evolução qualitativa fundamental, a reforma radical do sistema formal de educação.”<sup>16</sup> enquanto que a primeira contribuiu para um desenvolvimento quantitativo da educação de adultos.

Finalmente, este autor refere a educação popular, que se inscreve no desenvolvimento das práticas educativas nascidas “em formas de organização colectiva criadas pelos adultos com vista a solucionar os seus problemas quotidianos.” (UNESCO, 1977, cit. in Melo, 1981, pág.361) e que “traz consigo o germe de uma transformação ainda mais profunda, dado que não está só em causa o sistema de educação tradicional mas o sistema social no seu conjunto.”

---

<sup>16</sup> O conceito de Educação Permanente é referido no ponto 3.1. deste capítulo, pág. 65.

Será interessante articular o pensamento deste autor com a análise de Finger (1989, pág.s 19-21) sobre as diversas perspectivas da educação de adultos nos nossos dias. Assim, este autor distingue essencialmente quatro grandes correntes de pensamento, em que se podem situar, prioritariamente numa delas, numa mistura de algumas ou de todas, a generalidade das práticas e concepções contemporâneas.

A corrente liberal que, assente numa concepção humanista e não-utilitária da educação, se inscreve numa ideia de formação ou de aprendizagem ao longo da vida.

A corrente progressista, fundamentalmente pragmática e utilitária, que dando ênfase à educação permanente e colocando no centro da educação o aprendente, visa essencialmente “preparar o cidadão” para as tarefas que deverá desempenhar na sociedade moderna.

A corrente crítica, de inspiração marxista, assenta na formação do adulto, numa perspectiva política e emancipadora, visando a transformação social, corrente esta, em que se poderá enquadrar a educação popular.

A corrente humanista, “a única a pensar a formação exclusivamente a partir da pessoa e não a partir de um projecto sóciopolítico”, assenta numa perspectiva de auto-formação do adulto, visando a “actualização da pessoa” na linha da filosofia existencialista, da hermenêutica e fenomenologia alemãs e da psicologia humanista., (pág.s19-21)

Em suma, a evolução da educação de adultos acompanha as vicissitudes da história da humanidade e cada uma das suas fases, constitui em si mesma, uma expressão significativa de períodos políticos, filosóficos e culturais determinados. A maioria dos autores estão de acordo que sempre existiram actividades educativas dirigidas a adultos,



cujo conhecimento aprofundado constitui um campo de investigação, que poderá ter grande interesse para o actual desenvolvimento da educação de adultos.

A educação de adultos, tal como a encaramos nos nossos dias, filia-se nas consequências da contribuição dos ideais do liberalismo e das necessidades de aumento de produção das sociedades industriais. Ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, a educação de adultos desenvolve-se, quer por iniciativa dos Estados, quer movidas pelos movimentos associativos, em formas que reproduzem os modelos escolares ou que assumem modelos alternativos, como no caso da educação popular, emergente nos países escandinavos.

A partir dos anos 50, a educação de adultos desenvolve-se de forma acelerada, complexifica-se e ganha grande diversidade, conquistando autonomia como campo específico de educação, reflexão e investigação, a nível mundial. Hoje, a educação de adultos pode ser considerada como um fenómeno social e educativo, abrangente e dinâmico, que envolve as vertentes da alfabetização e escolarização, formação profissional, animação sócio cultural e desenvolvimento local.

O pensamento e a reflexão em torno do sentido que é atribuído à educação de adultos é igualmente diversificado e complexo. As correntes liberal, progressista, crítica e humanista, apresentadas por Finger (1989), são uma proposta de referencial que pode contribuir para situar as tendências que as suas práticas sociais e reflexão educativa manifestaram, especialmente nos últimos 50 anos, e que ainda as influenciam nos nossos dias.

## **2. Educação de Adultos – a evolução de conceito e de sentido nos documentos das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos**

Nos últimos 50 anos, o debate sobre o significado e o uso do termo Educação de Adultos tem consistido essencialmente na procura de uma definição, âmbito e abrangência, envolvendo, igualmente, a questão do uso de termos próximos, que muitas vezes lhe são equivalentes, e tendo em conta as suas diversas denominações, consoante a língua em que os diversos pensamentos são expressos. Procurava-se uma linguagem conceptual comum, que traduzisse os esforços no sentido de um desenvolvimento da educação de adultos, a nível mundial. A diversidade de experiências, de tradições, de culturas e de linguagem, tornou este debate extremamente complexo mas também bastante rico.

As Recomendações da UNESCO para o Desenvolvimento da Educação de Adultos, de 1976, produzem a primeira definição de Educação de Adultos que foi amplamente aceite a nível europeu e mundial e que ainda hoje serve de referência para o desenvolvimento deste conceito:

“O termo «educação de adultos» abrange a totalidade de processos educativos organizados, independentemente do seus conteúdos, níveis e métodos, formais ou outros, quer estes prolonguem ou substituam a educação inicial em escolas ou universidades ou ainda em sistemas de aprendizagem profissional, processos, através dos quais, as pessoas, consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as suas capacidades, aumentam o seu conhecimento, melhoram as suas qualificações técnicas e profissionais, ou lhes dão uma nova direcção, mudando as suas atitudes ou comportamentos na dupla perspectiva de desenvolvimento e participação pessoal e de desenvolvimento social, económico e cultural.” (Recomendações da UNESCO, 1976, cit. in Titmus, 1989, pág.27)

Vinte e um anos depois, a mais recente Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, por iniciativa da UNESCO, produz a seguinte definição:

“Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam, de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática.” (Declaração de Hamburgo, 1997, pág.15)

Esta recente redefinição do conceito de Educação de Adultos traduz a sua própria evolução nas últimas décadas. Melo (1998, pág.9) aprecia-a, afirmando que a Educação de Adultos, “ao mesmo tempo que perdeu uma definição relativamente clara como subsistema educativo ou como sector de especialização profissional, foi ganhando espaço e influência nas mais variadas dimensões da vida social.”

Seria interessante procurar, na evolução do conceito de educação de adultos, a expressão do sentido que se lhe vai atribuindo ao longo das décadas, consoante a própria evolução histórica das sociedades em que este fenómeno se inscreve.

Recorda-se Titmus (1989, pág.25), quando diz que “a organização da educação de adultos foi sempre movida por fés, revoluções, migrações, invenções e renascimentos, por ardores nacionalistas, por organizações internacionais, e agora, por exigências da alta tecnologia”.

Considerando as Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos, realizadas sob a égide da UNESCO, verifica-se, que na primeira, realizada em 1949 – no período de rescaldo da guerra e da necessidade de reconstrução mundial no quadro de uma paz duradoura – foi atribuído à educação de adultos um sentido forte de instrumento de educação cívica, para a paz e a tolerância entre os povos, sendo o seu principal papel “encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum englobando a elite e as massas, trazer esperança aos jovens, dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade.” (Bhola citado in Canário, 1999, pág.12).

Canário (1999, pág.12) sublinha que “a conferência internacional de educação de adultos que teve lugar em Montréal, em 1960, marca a este respeito um verdadeiro ponto de viragem. Os delegados a esta conferência sublinharam com particular ênfase, o papel da educação de adultos nos processos de desenvolvimento económico, quer no plano nacional, quer no plano internacional.”

A visão da educação de adultos como um instrumento ao serviço do desenvolvimento, a partir dos anos 60, encontra-se associada às concepções desenvolvimentistas da educação, como base funcional das aptidões para a produção, visando essencialmente o crescimento económico. Fase crucial para a expansão da educação de adultos, nomeadamente nos países de Terceiro Mundo, ela não deixa, no entanto de a estigmatizar como um processo de escolarização de segunda oportunidade ou como um sistema de formação profissional, cuja única alternativa, embora a um nível mais restrito, foi, como já referido, a educação de adultos integrada em processos de desenvolvimento local e de animação social comunitária.

Em 1997, a Declaração de Hamburgo supera a visão, essencialmente, técnica e instrumentalista da educação, revelando um sentido humanista para a educação de adultos e reflectindo as linhas gerais do pensamento educativo, que se procuram inscrever no paradigma de desenvolvimento humano sustentado:

“A educação de adultos torna-se, então, mais que um direito, é uma chave para o século XXI. É, simultaneamente, uma consequência de uma cidadania activa e uma condição para a participação plena na sociedade. É um conceito poderoso para fomentar o desenvolvimento ecologicamente sustentável, para promover a democracia, a justiça, a igualdade entre as mulheres e os homens e o desenvolvimento científico, social e económico, bem como para construir um mundo em que os conflitos violentos sejam substituídos pelo diálogo e por uma cultura de paz, baseada na justiça. A educação de adultos pode configurar a identidade e dar significado à vida.” (ponto 2 - Declaração de Hamburgo, 1997, pág.15)

Por outro lado, este documento apresenta a educação de adultos indissociavelmente ligada à educação das crianças e dos jovens, na perspectiva de uma aprendizagem ao longo da vida, que aqui surge, inequivocamente, como um elemento integrador que levará a uma nova visão da educação:

“Embora os conteúdos da aprendizagem de adultos e da educação de crianças e adolescentes possam variar consoante o contexto económico, consoante o contexto económico, social, ambiental e cultural e, segundo as necessidades das pessoas que compõem a sociedade em que se inserem, são elementos indispensáveis a uma nova visão da educação segundo a qual a aprendizagem tem, efectivamente, lugar ao longo da vida. A perspectiva de aprendizagem ao longo da vida exige essa complementaridade e continuidade.” (ponto 4.-Declaração de Hamburgo, 1997, pág.16)

De forma, algo inovadora, este documento, define objectivos comuns para a educação de adultos e de jovens e privilegia o termo “aprendizagem” ao de “educação”, especialmente quando se refere aos adultos, como é visível nos pontos que a seguir se transcrevem:

“Os objectivos da educação dos jovens e dos adultos, considerada como um processo que decorre durante toda a vida, consistem em desenvolver a autonomia e o sentido da responsabilidade das pessoas e das comunidades, em reforçar a capacidade de fazer face às transformações da economia, da cultura e da sociedade no seu conjunto, em promover a coexistência, a tolerância e a participação consciente e criativa dos cidadãos na sua comunidade (...)” (ponto 5 - Declaração de Hamburgo, 1997, pág.16)

“Os representantes dos governos e organizações participantes na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos decidiram explorar o potencial e o futuro da aprendizagem de adultos, concebida em termos gerais e dinâmicos no quadro de uma aprendizagem ao longo da vida.” (ponto 7 - Declaração de Hamburgo, 1997, pág.17)

Por outro lado, nesta Declaração, é afirmado um novo papel do Estado na organização e oferta das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, ao mesmo tempo que se reconhece o papel dos parceiros sociais e da sociedade civil:

“(...) o papel do Estado está a mudar. Não se limita a prestar serviços de educação de adultos, mas também aconselha, financia, controla e avalia. (...) os governos e os parceiros sociais deverão adoptar as medidas necessárias para facilitar às pessoas a expressão das suas necessidades em matéria de educação, e para que tenham acesso a oportunidades educativas ao longo de toda a vida. No seio dos governos a educação de adultos não está limitada aos ministérios de educação (...) e a cooperação interministerial é essencial. Além disso, trata-se de uma tarefa que envolve empregadores, sindicatos, organizações não governamentais, bem como agrupamentos de minorias étnicas e de mulheres, que têm a responsabilidade de interagir e de criar oportunidades de educação permanente, procurando o respectivo reconhecimento e certificação.” (ponto 8 - Declaração de Hamburgo, 1997, pág.17)

Finalmente, neste documento, a aprendizagem ao longo da vida é apresentada como o conceito motor de uma nova visão da educação de adultos, que pode superar, em muito, as ofertas formais dos sistemas educativos e profissionalizantes:

“O novo conceito de educação de jovens e de adultos põe em causa as práticas existentes, já que exige uma interligação eficaz no seio dos sistemas formal e não formal, bem como inovação e mais criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados através de novas abordagens à educação de adultos, no âmbito do conceito de aprendizagem ao longo da vida.(...)” (ponto 10 - Declaração de Hamburgo, 1997, pág.19)

Em resumo, tanto quanto podemos saber, em todas as épocas históricas, as práticas educativas dirigidas a adultos corresponderam a linhas de pensamento filosófico e político, no sentido mais amplo deste termo, e a noção de educação de adultos está nelas patente ainda que, muitas vezes, de forma implícita.

A emergência do conceito de educação de adultos vai aparecendo de forma cada vez mais explícita, ao longo dos últimos duzentos anos, à medida que as suas práticas e modos de organização, se expandem, desenvolvem e complexificam, e o pensamento e reflexão sobre fenómenos sociais e humanos evolui.

Após a II Guerra Mundial a evolução do conceito de educação de adultos revela não só a complexificação e diversidade deste fenómeno mas o debate e as reflexões gerais das sociedades europeias e mundiais, em matéria de educação.

Assim, partindo dos documentos produzidos nas Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos, destacam-se três grandes fases que caracterizaram a evolução deste conceito nos últimos 50 anos, no que se refere aos seus objectivos:

- A educação de adultos ligada à reconstrução de uma identidade cívica para a paz;

- a educação de adultos como condição do desenvolvimento, sendo este essencialmente entendido como crescimento económico;

- e finalmente a educação de adultos como chave do desenvolvimento humano sustentável e da emergência da sociedade educativa.

As redefinições do conceito de educação de adultos expressam igualmente a evolução das concepções relativamente aos processos e contextos de aprendizagem dos adultos. Numa primeira fase de conceptualização apenas se *agrupam* sob a denominação de educação de adultos, os modelos de educação escolar, a formação profissional e a aprendizagem em situações não formais em função do público participante – os indivíduos considerados adultos.

Numa fase mais recente, o conceito procura *integrar* todas as situações formais e informais de aprendizagem num processo que decorre ao longo da vida, interligando a educação de adultos com a educação das crianças e dos jovens. Este conceito reconhece implicitamente, que para além da oferta permanente de oportunidades de escolarização ou formação profissional contínua, é necessário flexibilizar e articular esta oferta, e potenciar e validar a aprendizagem que efectivamente acontece em todas as situações de vida.

A evolução recente do conceito de educação de adultos reflecte a crise paradigmática mais abrangente com que se debate toda a reflexão educativa e que obriga a mudar as práticas tradicionais e as concepções de educação e formação, à luz da perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.



### 3. O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida

A expressão “aprendizagem ao longo da vida” encontra-se hoje vulgarizada nos discursos políticos e nos documentos que recomendam as novas orientações para a política educativa a nível europeu e mundial, nas reflexões educativas e nos trabalhos de cariz científico. De forma mais ou menos explícita, a aprendizagem ao longo da vida é apresentada como uma nova perspectiva, em torno da qual se repensará toda a educação e formação; e que constitui a chave para «a sociedade educativa» do século XXI.

Por exemplo, nas conclusões do Conselho Europeu de Lisboa e da Feira (2000), citadas no “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida”,<sup>17</sup> salientando-se que “as pessoas são o principal trunfo da Europa e deverão constituir o ponto de referência das políticas da União”, conclui-se que, “acima de tudo, os sistemas de educação e formação terão de adaptar-se às novas realidades do século XXI e que a aprendizagem ao longo da vida é uma política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social e do emprego.”

O Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000, pág.11) apresenta o conceito de aprendizagem ao longo da vida como um “contínuo de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida”, veiculando, igualmente, a expressão *lifewide learning*<sup>18</sup> como factor de enriquecimento da expressão *lifelong learning*. De acordo com este documento, “a expressão «aprendizagem ao longo da vida» (*lifelong*) coloca a tónica

---

<sup>17</sup> O “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida”, elaborado pela Comissão Europeia, em resultado das conclusões dos Conselhos Europeus de Lisboa (Março de 2000) e da Feira (Junho de 2000), teve “o objectivo de lançar um debate, à escala europeia, sobre as questões da aprendizagem ao longo da vida em termos individuais e institucionais e em todos os domínios da vida, pública ou privada.(...) Até final de 2001 e na sequência do processo de consulta alargada (...) a Comissão Europeia elaborará um plano de acção que especificará os objectivos das políticas, as acções concretas e os parâmetros de referência para a implementação da aprendizagem ao longo da vida.”(CNE, Parecer nº3/2001 – Aprendizagem ao Longo da Vida – Parecer do Conselho Nacional de Educação)

<sup>18</sup> *lifewide learning* é uma expressão recentemente criada (Lifelong Learning e Lifewide Learning, 2000, Agência Nacional para a Educação, Estocolmo, cit. in Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida,

no tempo, enquanto que “a dimensão «em todos os domínios da vida» coloca a tónica mais acentuada na complementaridade das aprendizagens formal, não formal e informal.”(pág.10)

No entanto, apesar da relevância e relativa vulgarização deste conceito, a sua explicitação nem sempre é clara. No próprio texto do Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida admite-se que “a aprendizagem ao longo da vida é ainda objecto de diversas definições consoante os diferentes contextos nacionais e para variados fins. As análises políticas mais recentes sugerem que as definições continuam a ser, em larga medida, informais e pragmáticas, associadas mais estreitamente à acção do que à clareza conceptual ou a normas jurídicas.” (pág.10)

Ou seja, a recorrência da invocação da expressão “aprendizagem ao longo da vida”, nos mais diversos contextos, e, especialmente no que se refere às orientações para as políticas educativas, não tem abonado para a clarificação deste conceito, fazendo preceder a urgência da sua utilização à necessidade da sua reflexão.

Para esta nebulosidade conceptual contribuirá, igualmente, o facto de, por vezes, este conceito se confundir ou ser utilizado paralelamente, algumas vezes, no mesmo documento ou discurso, com as expressões “educação ao longo da vida”, “formação ao longo da vida”, “educação e formação ao longo da vida”, “educação permanente” e “formação permanente”, ou ainda “educação permanente e ao longo da vida”. Sobre esta questão, Canário (1999, pág.32) refere que esta “«flutuação» terminológica é relativamente frequente, mesmo em literatura científica sobre este domínio, nomeadamente nos escritos de especialistas consagrados.”<sup>19</sup>

---

2000, Comissão Europeia, Bruxelas) que, entre nós, encontrou, como tradução, a expressão “aprendizagem em todos os domínios da vida.”

<sup>19</sup> Canário desenvolve especificamente a explicação da flutuação terminológica das designações *educação de adultos* e *formação de adultos*, de acordo com as diversas tradições de pensamento e uso destes termos, afirmando que as diferentes combinações possíveis das maneiras de encarar estes conceitos, conduz a oposições e distinções de sentido contraditório, provocando um acréscimo de ambiguidade.

Como *separar as águas*, se é que isso é possível? Tentando não incorrer no risco de uma visão excessivamente analítica e estanque, tentativa primeira na tarefa de clarificar alguns destes conceitos, começo por lembrar a contribuição de Ironside (1989), que discute a emergência e o desenvolvimento de uma linguagem própria da educação e, particularmente, da educação de adultos.

Segundo este autor, a natureza diversificada e multidisciplinar deste campo educativo, a recente emergência e autonomização, enquanto campo da educação e de investigação e, muito particularmente, a heterogeneidade das raízes académicas e profissionais dos seus praticantes, que não têm, na maioria dos casos, uma preparação académica comum ou específica, (a criação de graus académicos em educação ou formação de adultos é muito recente) são factores que têm contribuído para a dificuldade do desenvolvimento de uma linguagem comum. Estas questões são acrescidas pelas dificuldades linguísticas, que sempre surgem quando se tenta traduzir o pensamento em línguas cuja estrutura exprime, de forma diferente, realidades culturais e educativas, que também podem diferir.

Por outro lado, neste campo específico, como em todas as áreas do conhecimento, a polissemia conceptual, que deriva do desenvolvimento de várias correntes de pensamento, muitas vezes inscritas em diferentes paradigmas conceptuais, contribui, igualmente, para problemas de comunicação, sendo, provavelmente, o seu principal factor.

Sendo assim, o que se pretende dizer, quando se fala de aprendizagem ao longo da vida?

Gross (1977) citado por Ironside (1989, pág.15) diz que: “A aprendizagem ao longo da vida significa crescimento auto-dirigido.”<sup>20</sup> Significa a compreensão de si próprio

---

<sup>20</sup>*Self-directed growth* no original, que pode, igualmente, ser entendido como auto-formação, no sentido de processo permanente de (re)construção da Pessoa.

e do mundo. Significa a aquisição de novas competências e pontos fortes<sup>21</sup> – as únicas verdadeiras riquezas que nunca se perdem. Significa o investimento em si próprio. A aprendizagem ao longo da vida é o contentamento de descobrir como as coisas realmente funcionam, o prazer de ganhar consciência de uma nova beleza no mundo, o divertimento de criar alguma coisa, por si próprio ou com os outros.”

Este autor, procurando distinguir as expressões “aprendizagem ao longo da vida” e “educação ao longo da vida”, cita Delker (1974), segundo o qual, a aprendizagem ao longo da vida é “um comportamento” e a educação ao longo da vida é “uma sequência de experiências de aprendizagem organizadas para responder às necessidades dos adultos.” (id.,1989, pág.15)

Nesta linha de pensamento, e inspirando-se em Faure (1972), Ironside (1989, pág.15) conclui que “a aprendizagem ao longo da vida é um hábito de aprender continuamente através da vida - uma atitude, enquanto a educação ao longo da vida é um princípio sobre o qual toda a organização de um sistema de aprendizagem, se pode fundar.”

Cropley (1989, págs.9-10), propõe uma articulação destes dois conceitos, afirmando que a implementação de um sistema de educação ao longo da vida terá de superar a simples extensão da educação convencional a um público etário mais vasto, tendo como princípio chave, o desenvolvimento, nos aprendentes, de características pessoais, que promovam a aprendizagem ao longo da vida, (como a motivação, a auto-estima, os valores e as atitudes).

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI (1996, pág.89) é outro exemplo de tentativa de articulação de aprendizagem e educação ao longo da vida. Dedicando todo um capítulo para a educação durante toda a vida, define esta designação como um “*continuum* educativo, coextensivo à vida e

---

<sup>21</sup> Powers no original

alargado e alargado às dimensões da sociedade”, explicitando que a educação “não pode continuar a definir-se em relação a um período particular de vida – educação de adultos por oposição à dos jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional distinta da formação geral.” Neste Relatório o conceito de educação ao longo da vida “aproxima-se dum outro conceito proposto com frequência: o da sociedade educativa<sup>22</sup>, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos.”(pág.101)

Penso ser possível afirmar, que as concepções de educação ou de educação e formação ao longo da vida, abrangendo todo o tipo de actividades de aprendizagem, em contextos formais ou não formais, situam-se numa lógica da extensão e multiplicação da “oferta” ou das oportunidades de aprendizagem, qualquer que esta seja, a todas as idades da vida. Por seu turno, o conceito de aprendizagem ao longo da vida, situa-se numa lógica de quem aprende, ou seja, sob o ponto de vista da “procura” da aprendizagem e, por isso, é encarada por alguns autores, como um comportamento ou uma atitude que cada indivíduo pode desenvolver durante toda a sua vida e em todas as situações de vida.

Não será, nesta ordem de ideias, lícito utilizar indiferenciadamente as expressões aprendizagem ao longo da vida e educação ao longo da vida, como se da mesma coisa se tratasse. A clarificação e distinção destes dois campos conceptuais que se referem a duas perspectivas distintas, embora complementares, torna-se particularmente importante, especialmente quando os invocamos com o objectivo de mudar as práticas educativas e repensar toda a educação.<sup>23</sup> O mesmo se poderá dizer em relação ao paralelismo

---

<sup>22</sup>Tentou-se clarificar no capítulo I.5. o conceito de Sociedade Educativa, partindo de Dumazedier (1976), que situa a sua emergência na década de 60.

<sup>23</sup> Registe-se que no Parecer ao Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, elaborado pelo Conselho Nacional da Educação se clarifica que “a educação ao longo da vida é entendida como um meio para facilitar a aprendizagem ao longo da vida. Aquela é instrumental em relação a esta. O conceito de aprendizagem está essencialmente centrado não nos meios para promover a formação mas directamente na pessoa que aprende absorvendo este conceito todas as formas, tipos e domínios em que a aprendizagem se possa exprimir, seja no quadro do sistema educativo, seja fora dele.”(Parecer nº3/2001, de 14 de Julho, Diário da República, II Série, nº162)

vulgarmente estabelecido entre os conceitos de aprendizagem ao longo da vida e de educação e formação ao longo da vida.<sup>24</sup>

Mas onde se filia o conceito de aprendizagem ao longo da vida? É este um conceito novo? E porquê a sua projecção e recorrência da sua utilização nos discursos políticos e científicos, nos documentos orientadores e nas recomendações das políticas educativas e em reflexões educativas de diversa natureza, especialmente na transição para o novo milénio?

Papadoulos<sup>25</sup> numa comunicação em Lisboa, alertava para os perigos de se colocar “debaixo do chapéu” da aprendizagem ao longo da vida toda e qualquer iniciativa de educação e formação, na medida em que a actual aceitação quase consensual deste conceito ainda está muito longe de se reflectir nas práticas sociais. Estas reflexões, o “aviso” de Papadoulos e as leituras efectuadas em busca da ideia de aprendizagem ao longo da vida no pensamento educativo, conduziram-me ao conceito e à evolução das práticas de Educação Permanente, especialmente, através dos contributos de Nóvoa (1988) e de Canário (1999).

### **3.1. Educação Permanente – contribuições de um conceito “traído” pelas práticas**

A emergência do conceito de Educação Permanente, situa-se temporalmente no quadro da crise económica dos anos 70 e filia-se em duas questões profundamente relacionadas entre si: os efeitos da expansão económica e da revolução tecnológica e científica do pós-Guerra e a decadência do modelo escolar.

---

<sup>24</sup> Problemática que se retoma no III Capítulo.

<sup>25</sup> Notas pessoais da comunicação de Georges Papadoulos, antigo Director-Adjunto da Educação, OCDE, proferida na Conferência “Aprender ao Longo da Vida”, org. pela UNESCO, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação, em Março de 1999.

As actividades de aprendizagem organizadas em torno de um modelo escolar, que nascera e se afirmara em função de uma sociedade estável, com vista à transmissão de conteúdos, de técnicas de exercício de uma profissão, ou mesmo de normas e padrões de conduta, não se adaptaram a um contexto de evolução económica, social e cultural que sofre, desde as duas Guerras, mudanças a um ritmo cada vez mais rápido.

Como diz Nóvoa (1988, pág.112), “face às rápidas mutações tecnológicas e à desactualização constante dos conhecimentos, de pouco servia fornecer aos indivíduos hoje uma «sólida base de conhecimentos» cuja utilidade seria nula amanhã.”

Aliás, desde os princípios do século, o modelo escolar transmissivo vinha sendo posto em causa pelo Movimento da Educação Nova, que preconizava a defesa da autonomia dos educandos e dos métodos activos, a valorização da aprendizagem e do “aprender a aprender” em detrimento do ensino, e a ligação da escola à vida.

Este Movimento, que constituiu uma verdadeira revolução pedagógica no interior do sistema educativo, e cuja herança ainda hoje se manifesta, constitui para Nóvoa, “o canto do cisne” de uma certa forma social de conceber a educação, abrindo as portas a uma nova maneira de a entender, uma vez que chama a atenção para a necessidade de uma renovação pedagógica que desloque a educação, da lógica de quem ensina para a lógica de quem aprende. (1988, pág.111)

A Educação Permanente vai mais longe na sua crítica ao modelo escolar, preconizando a “descolarização” da sociedade e reforçando a centralidade do aprendente em todos os processos educativos e formativos.

Nóvoa, (1988, pág.113) cita o Manifesto de Cuernavaca em que se proclamava: “Qualquer pessoa, independentemente da sua idade, tem o direito de decidir o que quer aprender, como, quando e onde. Nenhuma instituição pode monopolizar o saber ou sancionar a sua difusão. Aprender, viver e trabalhar têm de ser uma e a mesma coisa.

Vivendo aprendemos. Aprender é uma função da vida; o homem aprende constantemente ao longo da sua vida.”

Estas palavras poderiam bem servir para ilustrar o que hoje defendemos como aprendizagem ao longo da vida, começando, assim, a tornar-se defensável e evidente, que este conceito está longe de constituir-se como absolutamente novo nos nossos dias. Mas, por outro lado, a sua emergência e aceitação consensual nunca se poderia dar, sem um claro reconhecimento da aprendizagem como um processo centrado no indivíduo e realizado em qualquer contexto ao longo da sua vida.

É, igualmente, Nóvoa (1988, pág.112) que lembra Lapassade (1975), quando este afirma que: “O homem moderno aparece cada vez mais, em todos os planos da sua existência, como um ser inacabado. O inacabamento da formação tornou-se uma necessidade, num mundo marcado pela transformação permanente das técnicas, o que implica uma educação igualmente permanente.”

O Relatório Faure (1972), considerado como o Manifesto da Educação Permanente, “sustenta que a educação para formar um homem completo, cujo advento se torna mais necessário à medida que as coacções sempre mais duras separam e atomizam cada ser, terá de ser global e permanente; já não se trata de adquirir, de maneira exacta conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de... aprender a ser.” (citado in Nóvoa, 1988, pág.112)

Salienta-se, seguindo o pensamento de Coelho Rosa (1999, págs.6-12), que a ideia do homem como ser inacabado, sendo uma das ideias chave da Educação Permanente, já antes tinha sido expressa por Condorcet, que justificava a necessidade da instrução pública permanente para todos os cidadãos através da “teoria da perfectibilidade humana”



e muito antes por Aristóteles, que defendia a ideia de educação sistemática e contínua de todos os cidadãos, como condição de “humanidade.”<sup>26</sup>

Tivessem os pensamentos de Aristóteles ou de Condorcet tido outro eco na conjuntura histórica em que surgiram e a evolução da educação seria, talvez, diversa da que se nos apresenta, pela centralidade que a aprendizagem ao longo da vida assume nos seus discursos sobre o desenvolvimento do cidadão e da organização social. A pertinência e actualidade das suas contribuições filosóficas e políticas constituem, aliás, uma pista de reflexão que parece aliciante.

De igual forma, as práticas sociais que, de forma mais visível, resultaram do ideário da Educação Permanente tiveram um efeito diverso do que se preconizava nos seus princípios teóricos. Os imperativos do desenvolvimento tecno-lógico da sociedade industrializada, a necessidade de assegurar as qualificações profissionais e de consolidar os Estados-providência, contribuíram para reduzir os princípios da educação permanente a meras designações de actividades ou programas ligados à vida profissional ou à escolarização básica de segunda oportunidade. Assim, uma verdadeira “explosão” de formação profissional contínua, que invade todos os domínios da vida social e económica, enquadrada em concepções desenvolvimentistas da educação, estigmatizou este movimento, ligando-o à extensão da oferta de formação, no seu sentido mais restrito, às camadas adultas da população, com objectivos economicistas que, em certa medida, deturpam a mensagem humanista da Educação Permanente.

Mas, apesar dos seus limites, impostos pela contradição das suas práticas, a Educação Permanente representa, como sublinha Canário (1999, pág.87), “um ponto de viragem no pensamento sobre a educação”.

---

<sup>26</sup> Tenta-se desenvolver a leitura de Coelho Rosa sobre os pensamentos de Aristóteles e Condorcet no capítulo dedicado à reflexão sobre aprendizagem na vida e cidadania (Cap. III, 4.1.)

A contribuição teórica da Educação Permanente é, igualmente, fundamental para o desenvolvimento e afirmação do conceito de aprendizagem ao longo da vida no pensamento educativo. Embora pareça ser possível concluir, que a ideia que se aprende sempre, ao longo de toda a vida, está longe de ser nova, uma vez que já era, de certa forma, defendida por filósofos Iluministas, como Condorcet, só é plenamente desenvolvida, reconhecida e aceite, de forma quase consensual, desde o movimento da Educação Permanente e apesar da *perversão* prática dos seus princípios.

Os motivos da “redescoberta” desta ideia nos nossos dias, da necessidade da sua formulação conceptual e da sua operacionalização parecem claros. O crescente desenvolvimento científico e técnico, os imperativos impostos pela alteração das estruturas produtivas, a permanente desactualização dos conhecimentos e das técnicas, o aumento da velocidade de circulação de informação e da comunicação, a globalização de todos os factores sociais, económicos e culturais à escala planetária, mostram-nos pela evidência que vivemos um tempo de rupturas paradigmáticas.

As práticas e a reflexão educativa, não podem deixar de ser condicionadas por este quadro sistémico mas, enquanto as reflexões procuram uma visão crítica da realidade social e buscam novos sentidos, projectados no futuro, as práticas educativas e formativas permanecem, na sua generalidade, e a despeito de todas as críticas e práticas alternativas, encerradas em organizações que se reproduzem no tempo e no espaço, numa lógica estrutural que tem permanecido sensivelmente a mesma ao longo do século que findou.

No entanto, e sobretudo desde a década de 90, são cada vez mais os indícios que poderão conduzir a um consenso relativamente à necessidade de mudança, não apenas das concepções mas, igualmente, das práticas sociais de aprendizagem, bem como da organização da educação e da formação. A aprendizagem ao longo da vida ressurgiu, assim, naturalmente, como a ideia que, incorporada nos discursos, nas recomendações e orientações das políticas educativas, se interiorizada pelos actores sociais e encarada na

perspectiva de aprendizagem em todos os contextos e situações de vida, poderá conduzir à mudança do sentido das práticas.

A questão que se coloca é se a mudança se processará novamente ao nível das *intenções* e das *extensões*. Ou seja, não assistiremos de novo, sob o estandarte da aprendizagem ao longo da vida, como de uma panaceia para todos os males da educação e do mundo se tratasse, a uma (re)multiplicação das mesmas fórmulas educativas e formativas?

No Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000, pág.10) afirma-se que “a força catalisadora que, nos anos 90, voltou a colocar a aprendizagem ao longo da vida nas agendas políticas foi a preocupação de melhorar a empregabilidade e a adaptabilidade dos cidadãos”, o que pode sugerir uma “reedição” dos contextos sócio-económicos que enquadraram a “explosão” das ofertas formativas para a população adulta numa óptica utilitária e economicista da educação e da formação.

Curiosamente, o mesmo Memorando tranquiliza todos os que aspiram a uma afirmação do sentido humanista da educação e formação, quando afirma que “a aprendizagem abre as portas à construção de uma vida produtiva e satisfatória, muito para além das perspectivas e situação de emprego de um indivíduo.” (pág.11)

Apesar de tudo, parece pertinente recordar Canário (1999, pág.88), quando afirma que a forte revalorização da importância estratégica do investimento na educação e a ideia de que a educação e a formação não podem restringir-se a etapas limitadas da vida são ideias fortemente consensuais mas este aparente consenso pode ocultar perspectivas muito diversas sobre o papel e o futuro da educação, que urge confrontar.

## **Conclusões do II Capítulo**

O imperativo de pensar a educação como um processo permanente ao longo da vida não é recente. Formulado, filosófica e politicamente desde a antiguidade, ele reemerge na modernidade, e não deixa de estar sempre presente, nos nossos dias, tendo expressão em várias correntes de pensamento educativo, nomeadamente, no campo específico da educação de adultos. O conceito de aprendizagem ao longo da vida estava implícito às concepções de Educação Permanente, que realçam a aprendizagem como uma característica inerente ao ser humano, e como um processo contínuo, diversificado, global e centralizado no aprendente.

No entanto, embora não seja nova a ideia de que a educação é um processo de toda a vida, a consubstanciação da educação de adultos em práticas de extensão da oferta educativa e da formação profissional, na maioria dos casos organizada segundo modelos escolares e transmissivos, e visando essencialmente assegurar as qualificações profissionais da população adulta, sempre estreitaram as formulações conceptuais mais humanistas, adiando o seu efectivo desenvolvimento nas práticas sociais.

A crise dos sistemas educativos e formativos, em geral, e dos que se destinam a adultos, em particular, supera a contradição entre as diversas teorias e as práticas, enquadrando-se numa problemática mais abrangente, em que se joga o futuro. Assim, o sentido da reflexão, investigação e praxis da educação de adultos, assim como de toda a educação em geral, corporiza, de forma bem evidente, o conflito paradigmático com que se debatem as sociedades contemporâneas, que perante a crise da civilização industrial, procuram um novo projecto para a humanidade.

### **III Capítulo**

#### **Formação, Aprendizagem e Cidadania Participativa**

##### **Introdução ao III Capítulo**

Neste capítulo procura-se uma interpretação das tendências de articulação entre as práticas educativas e de formação, que dão origem, no que se refere, em particular, às actividades organizadas de aprendizagem dirigidas à população adulta, à utilização recorrente da terminologia Educação e Formação de Adultos, muitas vezes utilizada no mesmo sentido e contextualização do termo Aprendizagem ao Longo da Vida.

Procura-se, igualmente, encontrar um sentido, no seio da polissemia do conceito de Formação, elegendo a acepção do termo Formação, como processo permanente, global e vital de (re)construção da Pessoa, que servirá de suporte a este estudo e que se aproxima da abordagem existencial do conceito de autoformação.

Partindo duma perspectiva de indissociabilidade dos processos de Formação dos de Aprendizagem, em todos os contextos e tempos da vida, procurar-se-á abordar a questão da dimensão social de todos os processos de aprendizagem e formação da Pessoa e da dimensão individual de todos os processos de evolução e mudança social, tendo em vista uma articulação entre os processos de formação, de aprendizagem e de participação na vida colectiva, num determinado conceito de Cidadania Participativa, que se procurará clarificar.

## 1. Dos «limites» da Educação e Formação ao Longo da Vida

A tentativa de integração dos conceitos de “educação ao longo da vida”, e de “aprendizagem ao longo da vida”, e destes a outra concepção, que se passa a tentar clarificar, a de “educação e formação” ou “educação/formação”, reflecte-se claramente nos documentos orientadores das políticas educativas mais recentes, que no fundo procuram fazer a síntese das tendências evolutivas da reflexão e das práticas educativas.<sup>27</sup>

Surge, assim, de forma cada vez mais acentuada na década de 90, a designação “educação e formação ao longo da vida”. Ao mesmo tempo, a problemática da educação e formação de adultos (nesta década abandonam-se a pouco e pouco as expressões “educação de adultos” ou “educação permanente”) volta a constituir uma preocupação central em todas as áreas de reflexão ou orientação das políticas educativas.

Segundo Melo (1999, pág.3), este ressurgimento não será alheio à mudança na estrutura tradicional do emprego, evidenciada na aceleração brutal das taxas de desemprego, e ao acentuado declínio da natalidade nos países desenvolvidos, que dão um “maior destaque à clientela adulta relativamente ao público jovem dos sistemas de ensino e formação inicial.” Por outro lado, a “mutação radical em curso dos processos produtivos, em que se exige cada vez mais o recurso à criatividade, à cooperação interpessoal, à capacidade de adaptação ao imprevisível”, retira “sentido a muita da formação profissional que se fazia tradicionalmente”.

Tal como é evidenciado num Relatório sobre as Necessidades, Perspectivas e Políticas de Educação de Adultos nos anos 90, no âmbito dos países da U.E.<sup>28</sup>, “ao longo

---

<sup>27</sup> Seria interessante aprofundar a forma como os documentos orientadores das políticas educativas nos últimos 50 anos, procuram fazer esta síntese das tendências das reflexões e práticas educativas, ora *travando-as*, num sentido claramente conservador, ora *cristalizando-as*, através da absorção de novas concepções e de práticas inovadoras e dinâmicas de terreno, em sistemas geometricamente bem desenhados, ora, de forma mais rara, tentando *impulsionar* a mudança.

<sup>28</sup> Adult Education in the 1990's – needs, perspectives and policy, Recommendations on adult education in Europe – Task Force for Human Resources, Education, Training and Youth, Leuven, 1992

dos anos 80, os mais significativos desenvolvimentos da educação de adultos, deram-se no campo da formação profissional (...). Os educadores de adultos – numa perspectiva de emancipação social do adulto – temem que o conceito de emancipação se associe exclusivamente às finalidades pragmáticas de inserção no mercado de trabalho, que têm orientado a educação de adultos e provocado uma crise no âmbito da formação geral e sócio-cultural(...). A educação procura o desenvolvimento integrado do ser humano enquanto a formação profissional é limitada à adaptação funcional dos indivíduos, (...) negligenciando o desenvolvimento de competências mais abrangentes e transferíveis que são necessárias à vida familiar, social e profissional.(...) Por isso, os programas de educação de adultos necessitam de reflectir as necessidades de formação geral e profissional dos adultos, de uma forma equilibrada.” (pág.s 14-20)

Começa, assim, a ser sentida e assumida, consensualmente, a necessidade de articular educação e formação, sendo aqui entendida educação como a aprendizagem (de carácter geral básico ou aprofundado) em sistemas educativos formais ou não formais e a formação como a aprendizagem inicial ou contínua (especificamente voltada para a empregabilidade) em sistemas de formação técnica e profissional.

Ao longo do último século e especialmente após as Guerras, a explosão dos sistemas educativos foi-se estruturando nestas duas vertentes de educação, por um lado, e de formação por outro. De costas voltadas (um para o outro e para a vida), na maior parte dos casos, ao sistema educativo cabia o papel da oferta da aprendizagem dos saberes enquanto que aos sistemas ditos formativos era reservado o papel de fornecer a aprendizagem dos saberes fazer.

A evolução mundial recente comprovou a falência deste modelo organizativo dicotómico dos sistemas educativos e formativos. A sua ineficácia foi comprovada, tal como esses sistemas se foram desenvolvendo, numa óptica instrumentalista da educação e da formação. Face aos novos desafios impostos pelo desenvolvimento científico e tecnológico pela, cada vez maior, rapidez da circulação da informação e comunicação e

pelas mutações nos processos produtivos, estes sistemas não conseguiram “actualizar-se”, adaptando-se aos novos tempos e cumprindo os objectivos que os norteavam: produzir oportunidades de aprender saberes e saberes fazer que capacitassem o cidadão para o trabalho ou para a vida activa.

Assim, à ruptura do paradigma produtivista (baseado nos princípios de produtividade, competitividade e crescimento) corresponde a falência dos sistemas educativos e de formação profissional (baseados no modelo escolar), onde os saberes são espalhados em currículos compartimentados em disciplinas, que estão em permanente desactualização e os saberes fazer, são organizados numa lógica de especialização técnica “estanque” para o exercício de determinadas funções profissionais.

Acresce que a organização da aprendizagem, quer nos sistemas educativos, quer nos de formação profissional, sempre comungou de um pressuposto fundamental, no qual assentará a grande causa da sua actual crise – a dissociação dos “espaços/tempos da aprendizagem” com os “espaços/tempos da acção”, ou seja, da vida.

O “tempo de formação” ou de educação sempre esteve dissociado do “tempo de acção”, ou seja, aprende-se hoje e agora para agir num futuro mais ou menos próximo. Aprendem-se conteúdos ou capacidades técnicas no “espaço de formação”, que se terão de mobilizar no “espaço de acção”, em situações de trabalho e vida. A questão é que no “espaço/tempo da acção”, nos diversos contextos de vida, tudo se organiza numa “lógica de problemas a resolver e projectos a realizar”, que se distancia substancialmente da “lógica transmissiva” dos modelos escolares educativos ou formativos. (Nóvoa, 1988, pág.110)

O conceito de educação e formação ao longo da vida parece ter como princípio implícito a integração dos “espaços/tempos” de aprendizagem dos saberes e saberes fazer num tempo de vida. Estará também contemplada, na perspectiva de educação e formação ao longo da vida, toda a dimensão espacial da aprendizagem em qualquer contexto de



vida? Ou seja, se queremos que a educação e a formação se processem ao longo da vida, reconheceremos a aprendizagem que se processa igualmente em todos os espaços de vida? Na escola<sup>29</sup>, no trabalho, na família, na vida social e colectiva, nos tempos livres?

Como afirmou Perrenoud (1984), continuamos a viver em sociedades escolarizadas, que são incapazes de pensar a educação de outra maneira que não seja a partir do paradigma escolar. (citado por Canário, 1999, pág.98)

Teme-se, portanto e apesar de uma certa consciência da ruptura dos paradigmas da produtividade, competitividade e crescimento e da crise do modelo escolar – que ao falarmos de educação e formação ao longo da vida, estejamos, apenas (até por uma certa inércia dos sistemas tradicionais instituídos), a tentar articular a escola com a empresa, na continuidade de uma perspectiva redutora e funcionalista que subordina a educação e a formação ao mercado globalizado e confunde a educação e a formação com a escola ou a “formação escolarizada.”

Urgiria inverter a lógica, superando o paradigma da “educação e formação” e desenvolvendo o paradigma da “aprendizagem”<sup>30</sup>. Ou seja, não será tão importante o “onde” e “quando” se aprende, se já reconhecemos que todos os espaços/tempos de vida são, sempre, espaços/tempos de aprendizagem (o que não pressupõe o fim de sistemas educativos e formativos mas, sem dúvida, o repensar dos que existem de momento).

A tónica da reflexão, no âmbito do conceito de aprendizagem ao longo da vida, centra-se, então, para além do “quando e onde se aprende”, buscando o seu sentido no “como” se aprende, ou seja nos processos de aprendizagem. Isto conduz, necessariamente, a uma nova abordagem epistemológica das questões da educação e formação e a uma reflexão sobre as teorias de aprendizagem.

---

<sup>29</sup> Encarando a escola como um *meio de vida*, esta é sempre um espaço/tempo de aprendizagens múltiplas e diversificadas, onde coexistem a aprendizagem formal, a não-formal e a informal.

<sup>30</sup> A aprendizagem entendida como elemento essencial na Formação global da Pessoa.

## **2. Para um novo paradigma de Educação e Formação**

A reflexão e as práticas da aprendizagem dos adultos têm sido, essencialmente, referenciadas em torno de concepções de educação e formação, cuja diversidade e complexidade é manifesta, até na necessidade sentida de “normalizar a utilização terminológica” destas duas designações.

Antes de avançar, refere-se a proposta de Avanzini (1996), que, ajuda a sintetizar a forma como, fruto da evolução das práticas e da conceptualização nos últimos 50 anos, se entende, correntemente, educação e formação: “A formação de adultos tende a aumentar a competência inicial do sujeito no domínio próprio da sua actividade, em função do seu estatuto: é o que designa a noção de «reciclagem» e, por vezes, a de «reconversão profissional». A educação de adultos visa alargar a polivalência, mas sem modificar o estatuto, tendo em vista os tempos livres ou uma mais sólida cultura geral.” (citado por Canário, 1999, pág.34)

Ainda que exprimindo com muita clareza a compreensão corrente das práticas de educação e formação, esta proposta conceptual de Avanzini situa-se, contudo, num paradigma tradicional de pensamento e reflexão educativa. Neste trabalho, defende-se, na linha das reflexões que se têm vindo a exprimir, uma outra perspectiva conceptual, segundo a qual “a palavra formação, que, como outras, gravitou em torno da palavra educação tende a impor-se, exprimindo uma síntese mais abrangente.” (Canário, 1999, pág.35)

Couceiro (2000, pág.11) lembra, invocando o estudo de Josso (1991), que diferentes disciplinas têm teorizado o conceito de formação de acordo com o seu objectivo central.<sup>31</sup> Mas, se nos situarmos no campo das Ciências da Educação, o conceito

---

<sup>31</sup> Assim, segundo Couceiro (2000, pág.11), o estudo de Josso “desenvolve a perspectiva da sociologia, que acentua a dimensão de socialização que o conceito comporta; a da antropologia, que põe em relevo a

de formação “tem não só sido objecto de incidências específicas e de objectivos dominantes ao longo do tempo, como na época actual permite a co-existência de perspectivas e correntes várias, em particular no que se refere à formação de adultos.”

Na multiplicidade de perspectivas de abordagem do conceito de formação, e seguindo a sistematização proposta por Couceiro (2000), que parte de Josso (1991), podemos considerar que, embora a ideia do papel decisivo do aprendente, na sua formação, seja comum a muitos autores, uns defendem uma concepção de formação, que dá mais ênfase à aprendizagem de competências e conhecimentos e menos ao processo formativo, enquanto outros alargam este conceito muito para além da problemática da aprendizagem, destacando-se, entre estes, os que concebem a formação como um processo de mudança e os que a encaram como um projecto, produção da própria vida e do seu sentido. (pág.12)

É ainda Couceiro (2000, pág.s12-13), que refere a existência de duas “perspectivas de natureza diferente, ocupando como que dois pólos de uma escala, que poderemos considerar para situar a problemática da formação: a engenharia da formação e a abordagem existencial da formação.” Esclarece esta investigadora, que a primeira perspectiva privilegia, essencialmente, os domínios pedagógico, institucional, organizacional, abordando a formação numa lógica “técnica”, centrada nos métodos, estratégias e recursos a utilizar nos programas formativos. A segunda perspectiva “baseia-se numa concepção de formação que evidencia o processo que ocorre e se desenvolve tanto em contexto formal como não formal, no sujeito da formação, sujeito, actor e autor da sua própria vida.”

---

vertente da enculturação; a da psicologia, que coloca a tónica no desenvolvimento pessoal do sujeito; a da psicossociologia, que nos remete, de modo particular, para as inter-relações grupais.”

## 2.1. As dimensões existencial e experiencial da formação

Escolhendo uma abordagem existencial da formação, como referência conceptual, para a explicitação do conceito de “formação”, no quadro paradigmático em que se situa este trabalho, este ultrapassa, em larga medida, as aprendizagens profissionais ou as sócio culturais, quer em contexto formal ou não formal.

Neste sentido, mais global e abrangente, “formação” será um processo unificador ou integrador de todas as aprendizagens de um sujeito ao longo da sua vida, (educação, instrução ou aprendizagem em contextos formais, não formais ou informais), não se reduzindo a nenhuma delas.

Nesta perspectiva, a dicotomia entre “educação” e “formação” ou a justaposição “educação e formação” deixam de fazer sentido, pois todos os processos ou situações de aprendizagem ocasional ou intencional se integram, numa dinâmica mais vasta e global de Formação da Pessoa, que nessas situações permanentes de aprendizagem se alimenta, (re)construindo-se, ou seja, “formando-se”.

Assim, Formação, recuperando a sua filiação etimológica na palavra *formar*, no seu sentido equivalente a *criar, constituir, compor e conceber* - segundo a carta semântica de Goguelin (1970) - é o processo de “dar forma a” ou de “se dar forma”, sendo assim uma intervenção profunda e global no “Ser Pessoa”, onde o *ser* e a sua *forma* são indissociáveis. (citado por Pineau, 1994)

No mesmo sentido, Pascal Galvani (1992) procurou o sentido da palavra “educar”, dizendo que “o termo educação deriva etimologicamente da raiz latina, *dux, ducis*, “o chefe”, tendo o sentido de “conduzir a”, “levar a”.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Constituiria uma interessante linha de reflexão o sentido etimológico da palavra educação, já que na matriz grega educação tinha um sentido diverso, sendo concebida como “a face” (o que nos leva a uma aproximação da noção de *forma* invocada por Pineau).

Retomando a expressão Formação, esta pode ser entrevista tal como no pensamento de B. Honoré como “uma função da própria evolução humana” (citado por Pineau, 1994), ou como “uma acção vital essencial ao ser humano” (Pineau, 1994). Ultrapassa, portanto, uma concepção linear da aprendizagem, qualquer que ela seja, porque se vai confundindo com a própria (re)construção da Pessoa ao longo de toda a sua vida.

Partindo dos contributos de Rogers (1961) e Lerbet (1984), podemos falar de um conceito de Pessoa, no qual esta é encarada como um sistema hipercomplexo e aberto, em auto-organização e (re)construção permanente. É igualmente a Pessoa reconhecida como um sujeito único, que em constante interacção consigo próprio, com os outros e com o meio, se desenvolve, enriquecendo-se e complexificando-se, de forma consciente ou não, por processos integrativos de interiorização/exteriorização de centração/descentração.

Tomando novamente as palavras de Pineau (1994), a formação entrevista como *criação* do Ser, da Pessoa, adquire uma outra unidade de sentido, a da integração, totalização e unificação, ou seja, a da criação pela reunião de elementos múltiplos. Assim, a formação não se faz a partir do nada mas a partir do contacto, da conjugação e da *inter* e *intra* correlação de diferentes elementos. E é esse processo dinâmico que a constitui.

Falar de formação assim, em vez de educação, instrução ou ensino, tem, segundo Pineau, não só a vantagem de nos distanciarmos do uso de conceitos demasiadamente marcados pelas condições particulares da sua prática (acção temporária de adultos sobre crianças, de mestres sobre aprendizes, e acção escolar) mas implica, igualmente, a passagem de um visão analítica e *extra-determinada* para uma visão sintética e *intro-determinada*. É por isso que “formar-se” ou “dar-se uma forma” é uma actividade mais fundamental e ontológica do que “educar” ou “se educar”.

O carácter ontológico da formação, assim entendida, e a sua dimensão de processo, é igualmente sublinhada, por Couceiro (2000, pág.15), que na linha de Fabre (1994), afirma que “a formação tanto pode tratar-se duma acção/intervenção feita do exterior sobre alguém, o formando, como da dinâmica de alguém que se forma. A dimensão de processo é assim retomada, processo esse, que supõe um trabalho profundo de transformação do sujeito encarado como uma totalidade.”

Outro aspecto relevante do entendimento de formação, como “formar-se” ou “dar-se forma”, é o reconhecimento implícito que nenhuma *forma* acabada existe *à priori* ou será dada pelo exterior. A forma está sempre inacabada, depende da acção, e a sua construção é uma actividade permanente.

Isto pressupõe a superação da tradicional visão do adulto como ser acabado, realizado. Não somente o adulto é um ser permanentemente inacabado como está em permanente processo de integração das diversas influências para existir como unidade, totalidade.<sup>33</sup>

Por outro lado, a concepção abrangente de formação abre um horizonte quase infinito de práticas, pessoais e sociais, profissionais e culturais, chamando a atenção para as dimensões existencial e experiencial da aprendizagem humana. Propõe, igualmente, uma nova maneira de compreender a relativa tensão em que têm coexistido os contextos mais formais e institucionais de aprendizagem e a face mais escondida da aprendizagem humana, aquilo a que se chama correntemente educação informal e não formal, e que

---

<sup>33</sup> Boutinet (1998, pág.12) refere a emergência de três modelos da vida adulta fundados em três diferentes paradigmas. No período entre 1945 e 1960, fundada num paradigma de referência, a ideia de maturidade era central para a definição da vida adulta. Entre 1960 e 1975 emerge, fundado no paradigma do inacabamento, a ideia de processo de desenvolvimento como base para a compreensão da vida adulta. Finalmente, o paradigma contemporâneo da vida adulta, emergente entre 1980 e 1995, é um paradigma de instabilidade, que enquadra o adulto, no seio de toda a complexidade civilizacional em que vivemos e o encara como um ser problemático, como um projecto, um devir. As abordagens existenciais de formação e de autoformação fazem sentido, nos dois últimos paradigmas referidos, contribuindo para o estudo da problemática da vida adulta.

neste paradigma globalizante de formação, se designa preferencialmente de “formação experiencial”.<sup>34</sup> (Pineau, 1994,pág.440)

Sobre a importância das experiências de vida na formação da Pessoa, Christine Josso (1991b, pág.85) afirma que “a experiência, ou as experiências de vida são formadoras na medida em que , à priori ou à posteriori, é possível de explicitar o que foi aprendido (...) em termos de capacidades, de saber fazer, de saber pensar e de saber se situar. O reconhecimento dos adquiridos experienciais redimensionam o papel e a importância dos percursos educativos certificados na formação do aprendente, valorizando um conjunto de actividades, de situações, de relações, de acontecimentos, como contextos formadores. Desta forma, os tradicionais curriculum vitae que pretendiam, ainda há pouco tempo, fornecer indicações úteis para o reconhecimento dos percursos, dos conteúdos e níveis de formação, revelam-se de uma extrema pobreza”.

No entanto, a mesma autora lembra que nem todas as experiências, por si só, se constituem em formação. Para que a experiência<sup>35</sup> seja formadora é suposto um certo “trabalho” de auto-reflexão sobre as vivências.<sup>36</sup> Essa dinâmica auto-reflexiva, ainda que inclua processos cognitivos, supera-os, implicando toda a pessoa, na sua globalidade psicossomática e sócio cultural, permitindo um processo de transformação, uma construção de sentido.

---

<sup>34</sup> Neste trabalho, entende-se que as noções de “formação experiencial” e “aprendizagem experiencial”, valorizando o papel da experiência na aprendizagem da pessoa, e em especial da pessoa adulta, podem ter interpretações distintas, de acordo com diversas tradições de pensamento e consoante os diferentes autores. Assim, segundo Finger (1989) o conceito de aprendizagem experiencial apresenta um modelo de aprendizagem baseado, essencialmente, na interpretação cognitiva das experiências de vida, que não permite mais do que uma re-adaptação à realidade. Por outro lado, o conceito de formação experiencial ou formação pelas experiências, como lhe chama este autor, apresenta outro modelo, que supera a exclusividade da razão, na actividade reflexiva, relevando, igualmente, a emoção, os sentimentos, as intuições. (pág.s 40-42)

<sup>35</sup> Experiência entendida como Courtois (1989) a define: algo que “é conhecido não por ouvir-dizer, mas porque foi vivenciado, sofrido, agido com outros.”(citado por Couceiro, 2000, pág.69)

<sup>36</sup> Ainda que o aprofundamento destes conceitos não caiba na dimensão deste trabalho, parece relevante assinalar a distinção feita por C. Josso (1991a) das noções de *vécu*, experiência simples e experiência existencial: *vécu* é tudo o que é vivenciado a um nível primário, quase sem intervenção consciente. A experiência simples tal como a existencial implicam necessariamente uma actividade de auto-reflexão sobre o *vécu* mas enquanto a primeira apenas transforma algumas coisas na existência de uma pessoa, a segunda transforma a pessoa, em si própria. (pág.s 191-198)

Mas a concepção abrangente de formação, como processo vital da pessoa humana, valorizando dimensões existenciais e experienciais, aproxima-se e, por vezes, confunde-se com outro conceito, essencial para o desenho conceptual que pretendo esboçar: o conceito de autoformação.

## **2.2. As múltiplas abordagens do conceito de autoformação**

O significado polissémico do conceito de autoformação, cujas raízes se poderão procurar no pensamento de Rousseau mas cuja recorrência e vulgarização emerge na década de setenta, leva Couceiro (2000, pág.37) a considerá-lo “um conceito plural”, que, como nota Carré (1992), conta com quinze noções em língua francesa e dezoito em língua inglesa, que são utilizadas como sinónimo de autoformação.

Para Couceiro (2000, pág.38) a autoformação “apela a uma alternativa ao pensamento e à prática educativos, aos modelos de transmissão de saberes, desafiando o sujeito a estabelecer com o saber e com a sua formação uma relação de empenhamento, de compromisso, numa dinâmica permanente, como é chamado a fazê-lo em outros domínios da sua existência, como sejam o da família, do trabalho ou da vida sócio-cultural.”

Carré (1996, pág.s 246-249) apresentou uma nova sistematização, daquilo a que chama “a galáxia da autoformação”, encontrando cinco grandes grupos:

- A auto-formação integral, que remete para o autodidactismo e privilegia formas autónomas de aprendizagem, exteriores ao sistema educativo;
- a autoformação existencial, um processo permanente, holístico e crítico de formação de si e por si;
- a autoformação educativa, que visa a autonomia do aprendente e se traduz na renovação de práticas e dispositivos pedagógicos;



- a autoformação social, que remete para todas as aprendizagens autónomas, exteriores aos sistemas educativos, como as realizadas no contexto do trabalho ou redes sócio culturais;

- a autoformação cognitiva, que privilegia mecanismos psicológicos, como a capacidade de “aprender a aprender”.

Outro autor, Galvani (1992, pág.12), distingue três diferentes perspectivas de autoformação, por sua vez integradas em diferentes abordagens “da actividade formativa da pessoa”:

- A perspectiva técnico-pedagógica, na linha do que podemos chamar auto-didáctica assistida, que visa colocar à disposição das pessoas dispositivos de informação, que lhes permitam instruir-se por si próprias;

- a perspectiva sócio-pedagógica, partindo do desenvolvimento de diferentes metodologias de aprendizagem, que visa transmitir um conjunto de competências de aprender a aprender, de forma a que cada um possa desenvolver a sua aprendizagem, por si próprio;

- e, finalmente, a perspectiva bio-cognitiva de autoformação, que visa a compreensão e a emancipação da globalidade da pessoa, na sua relação com o ambiente e com os outros.

Como bem nota Couceiro (2000, pág.s 37-40), todos estes trabalhos de sistematização das diversas abordagens de autoformação evidenciam a pluralidade das suas diferentes conceptualizações. No entanto, é possível encontrar algumas convergências. A perspectiva de autoformação existencial de Carré e a perspectiva bio-cognitiva de autoformação, proposta por Galvani, comungam a mesma dimensão existencial da autoformação.

Esta abordagem existencial da autoformação aproxima-se da “formação existencial” defendida, entre outros, por Gaston Pineau, podendo ser melhor entendida no quadro da sua “teoria tripolar da formação”.

### **2.3. Teoria tripolar da Formação**

Para Gaston Pineau a formação, na sua perspectiva global e vital de (re)construção da Pessoa ao longo da vida, é concebida como um processo complexo gerado por três pólos: autoformação, ou formação por si próprio, heteroformação, ou formação pelos outros, e ecoformação, ou formação pelo mundo e pelas coisas.

Nesta abordagem tripolar da formação o pólo constituído pelo “auto”, a formação por si próprio, é vista como “uma emergência organizacional que interage com as condições e processos que a fazem emergir. Nascida da acção dos outros (a heteroformação) e da acção do ambiente (ecoformação), a acção de si próprio, ou seja, a (autoformação) fortifica-se, utilizando as outras forças de que depende, primeiro através de uma reacção reflexiva, e finalmente numa reflexão-acção. É esta dinâmica reflexiva de autoformação que permite operar um ciclo vital”. (G. Pineau citado in Galvani, 1992, págs. 10-11)

Clarificando a ideia de Pineau (1985, pág.67) de auto-formação, recordemos as suas próprias palavras: “A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos este poder – tornar-se sujeito – mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objecto de formação para si mesmo (...). Este desdobramento alarga, clarifica e aumenta as capacidades de autonomização do interstício, do intervalo, da interface entre a hetero e a ecoformação que é, ao princípio, o indivíduo. Cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tomar-se e ver-se como objecto específico entre os outros objectos, diferenciar-se deles, reflectir-se, emancipar-se e autonomizar-se, numa palavra auto-formar-se. Nasceu o sistema-pessoa (...).”

Acompanhando o pensamento deste autor, salienta-se, que este afirma, igualmente: “A formação resulta de uma transformação permanente por transacções entre o organismo e o seu contexto ecológico e social.” Nesta mais recente explicitação da sua teoria tripolar da formação, é de salientar a introdução do conceito de transacção<sup>37</sup>, que enriquece esta teoria, sublinhando a multipolaridade das complexas correlações, criadas entre os três pólos – auto, hetero, eco – e desenvolvidas nos interstícios, nas interfaces destes pólos. A questão das transacções, põe em evidência a teia imbricada de inter-trans-relações, que se estabelecem permanentemente entre um organismo vivo e o seu contexto (*environnement*) e onde, segundo este autor “se opera” a formação. (Pineau, 1998, citado por Couceiro, 2000, pág.s 85-86).

Por outro lado, as influências desta concepção tripolar da formação nas práticas sociais de aprendizagem são entrevistadas pelo próprio Pineau (1985, pág.76) da seguinte forma: “(...) parece-nos que para termos em conta a formação permanente do decurso da vida devemos apoiar-nos em constituintes elementares desta vida – o eu, os outros, a natureza. Revolução paradigmática? Porque não? Depois do primeiro período paleo-cultural da heteroformação, que quis impor-se como a totalidade da formação, parece despontar actualmente a idade neo-cultural da auto-ecoformação, que faz do processo de formação um processo permanente, dialéctico e multiforme.”

Como conclui Pineau (1994, págs.440-441) “sentir, fazer e pensar a formação obrigará a combinar a aprendizagem existencial, a instrução científica e a educação profissional.(...) Compreender a formação é, talvez, o processo demiúrgico tão impossível de realizar quão inevitável de desenvolver na existência humana. (...) A formação constitui, em si própria, um campo de investigação, (...) podendo ser problematizada como lógica de transformação (...) ou como princípio universal, agindo na natureza e nos procedimentos humanos.”

---

<sup>37</sup> De extrema complexidade, este conceito, nascido no quadro da sociologia, e utilizado por diversas áreas do conhecimento, é actualmente, igualmente, utilizado no campo das ciências da educação, no sentido de interacção entre um organismo e o seu contexto, como processo difuso mas inerente a uma forma de sociabilidade da vida quotidiana. (Couceiro, 2000, pág.85)

## 2.4. Coformação – a dimensão relacional da formação

Segundo Couceiro (2000, pág.91), o conceito emergente de coformação “coloca a problemática relacional da formação”, uma vez que supõe “co-organização da vida, co-implicação, co-responsabilidade, co-construção e co-criação”.

De resto, esta investigadora sublinha, que a centralidade do processo formativo no sujeito, na Pessoa, que “se forma” e “se dá forma”, não deverá ser entendido como um processo intimista, na medida em que nunca se realizaria sem “o papel determinante dos outros.” É precisamente aprofundando a natureza da correlação entre o “eu” e os “outros”, que se encontram as correlações de reconhecimento, de poder, de negociação, de reciprocidade, que constituirão o cerne das “transacções” que entre o *auto* e o *hetero* vão delineando, aquilo a que Josso (1998) chama, o “jogo dialéctico entre identificação e diferenciação”. (citada por Couceiro, 2000, pág.91)

A perspectiva da coformação faz, ainda, segundo Couceiro (2000, pág.91), ressaltar o papel formador dos íntimos, dos amigos e de todas as redes de sociabilidade próxima, não necessariamente inscritas em quadros tradicionalmente atribuídos à formação.

Seguindo o pensamento de Couceiro, sublinha-se, igualmente, a importância de “mobilizar o conceito de reconhecimento<sup>38</sup> (...) para uma melhor compreensão da dimensão decisiva da coformação no processo de (auto)formação”, na medida em que

---

<sup>38</sup> Honneth (2000) citado por Couceiro (2000, págs.88-90) apresenta o conceito de reconhecimento como “le double processus par lequel on affranchit et, simultanément, on lie émotionnellement l’autre personne”. Convocando diversos autores, Honneth parte de um conceito de pessoa encarada em termos de intersubjectividade, no seio da qual, a possibilidade de uma relação harmoniosa consigo mesma depende de três formas de reconhecimento, o amor, o direito e a estima social. As experiências de reconhecimento possibilitam ao sujeito uma relação positiva consigo mesmo, na medida em que são fundamentais para que tenha confiança em si mesmo, respeito e estima dos outros por si, tornando-se, assim, uma condição necessária à formação plena da pessoa. Ao invés, “a inexistência ou a exclusão dessas experiências pode prejudicar ou privar o sujeito de dimensões fundamentais ao seu ser-no-mundo.”

este pode contribuir para evidenciar “o papel do suporte social, e em particular da sociabilidade próxima, como operadora do *autos*”.

Estes conceitos contribuem, decisivamente, para o desenho conceptual deste estudo, que procura, entre outras questões, a articulação entre processos de aprendizagem e participação, que é como quem diz, os interfaces entre o individual e o social, na formação da pessoa.

Como diz Couceiro (2000, pág.95), se no processo (auto)formativo, o sujeito se perspectivar a si próprio, às múltiplas dimensões da sua existência e aos diversos espaços em que essa existência toma forma, pode “redescobrir o sentido da sua pertença a um todo social e a consciência de que a sua história individual se constrói nas relações sociais que «modelam» a singularidade.”

### **3. Teoria da transformação – uma alternativa às teorias de aprendizagem dos adultos**

Como diz Dominicé (1985, pág.61), retomando o discurso de Sartre, “*a formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram fazer dele.*” Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual, a forma que damos à nossa vida se assemelha, se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam a identidade.”

A contribuição de Mezirow (1996) com a “teoria da transformação” torna-se, numa perspectiva abrangente de formação como re-construção permanente da pessoa, em constante interacção com os outros e com o meio, extremamente importante, lançando um novo olhar para os processos de aprendizagem e reforçando a sua indissociabilidade dos processos de autonomização, de acção social e de mudança.

Este autor afirma que “o significado da aprendizagem depende de um conjunto de pressupostos. As teorias da aprendizagem têm de ser compreendidas à luz desses pressupostos e dos que constituem a base das próprias teorias de aprendizagem. Vivemos num tempo em que conceitos estabelecidos, como cognição, racionalidade, linguagem e desenvolvimento enfrentam um desafio, e até mesmo o conceito de realidade é alvo de aceso debate. Neste contexto, o conceito de aprendizagem está a sofrer transformações significativas.” (1996, pág.158)

Segundo Mezirow, o entendimento dos processos de aprendizagem, no qual se inscrevem teorias e práticas de aprendizagem e formação, tem sido, no pensamento contemporâneo, predominantemente influenciado por duas concepções distintas, inscritas em dois paradigmas conceptuais diferentes:

Num paradigma objectivista, na linha da tradição racionalista ocidental, a realidade é considerada como existindo em si mesma, independentemente de representações mentais e linguísticas, como as crenças, as experiências ou as teorias. Nesta concepção, o conhecimento é objectivo e a aprendizagem e o mundo cognitivo correspondem ou são o reflexo do mundo, da realidade. Os comportamentos dependem directamente das aprendizagens efectuadas e a linguagem é um veículo do conhecimento mas não o produz. Neste caso, o conceito de aprendizagem baseia-se na transmissão de representações precisas do real, na medida em que as referências e os critérios de aprendizagem são objectivos, neutrais e universais.

Desafiando o modelo objectivista, emerge um outro paradigma de aprendizagem, o interpretativo ou cognitivista. Mezirow (1996, págs.162) salienta, que neste paradigma interpretativo, a aprendizagem é encarada como dependente dos contextos em que se processa e da experiência vivida e interpretada pelo próprio sujeito sendo “necessariamente local, temporal, parcial, incarnado e intencional e não pode atingir a objectividade ou a universalidade tal como comumente é atribuída à racionalidade.”

Mezirow (1996, pág.162), partindo de um paradigma emancipatório, constrói uma nova teoria, que compreende a aprendizagem “como o processo de utilização de uma interpretação anterior para reformular ou construir uma nova interpretação do significado da experiência individual, com vista a orientar a acção futura.” Segundo este autor, “uma teoria de aprendizagem deve sempre assentar na natureza da comunicação humana, nomeadamente na procura de concordância para as nossas interpretações ou crenças, o que é uma questão central na comunicação humana e no processo de aprendizagem.”

Compreendendo a aprendizagem como um processo centrado na interpretação da experiência pessoal, Mezirow (1996, pág.163) considera que essa interpretação é sempre feita através de um quadro de referência, composto por duas dimensões que interagem dialecticamente: uma perspectiva de significado (*meaning perspective*), que advém dos hábitos de pensamento e predisposições gerais orientadoras; e um esquema de significado (*meaning scheme*) que é constituído por um complexo de crenças, sentimentos, atitudes e juízos de valor que acompanham e modelam uma dada interpretação. Assim, para Mezirow “a aprendizagem ocorre pela elaboração de esquemas de significado já existentes, aprendizagem de novos esquemas de significado, transformação de esquemas ou de perspectivas de significado.”

O reenquadramento (*reframing*) das perspectivas ou dos esquemas de significado pode ser objectivo ou subjectivo. Por exemplo, a desconstrução de um texto ou a redefinição de uma tarefa é um reenquadramento de natureza objectiva, enquanto que a transformação/re-construção dos nossos quadros referenciais e a consciencialização desse mesmo processo, é um reenquadramento de natureza subjectiva.

Mezirow (1996, pág.164), na linha de pensamento de Habermas, procura, na teoria da transformação, inscrita num paradigma emancipatório, “superar a tradição racionalista e a revolução cognitivista, baseando a compreensão e a aprendizagem na própria estrutura da comunicação humana.” Como salienta Couceiro (1998, pág.55), “neste contexto torna-se chave o papel da palavra, da linguagem, que permite a explicitação, a fundamentação,

a interpretação e a validação dos argumentos e pontos de vista que sustentam as opções próprias e o agir. É aqui central o conceito de *crítica reflexiva emancipatória* que se inscreve nas estruturas de comunicação intersubjectiva.”

Assim, no processo de aprendizagem revelam-se como fundamentais o discurso, entendido como o conteúdo e a forma como são trocadas as ideias que se exprimem, e a reflexão crítica: “Aquele que aprende pode adquirir competência comunicativa, tornando-se cada vez mais consciente e criticamente reflexivo dos pontos de vista, mais capaz para participar livre e plenamente no discurso e para ultrapassar constrangimentos, de modo a realizar uma acção reflectida.” (Mezirow, 1996, pág.164)

Filiando-se no pensamento de Paulo Freire, este autor chama a atenção para a evidência dos efeitos potenciais da aprendizagem em idade adulta na transformação dos quadros de referência pessoais, através de uma *conscientização*<sup>39</sup> crítica “de si próprio e das relações com os outros, o que inclui um novo critério de compreensão, julgamento e acção.” (Mezirow, 1989, pág.196)

As implicações desta nova teoria da aprendizagem são múltiplas, no domínio das práticas sociais de aprendizagem, e podem conduzir à sua transformação e mudança, na medida em que confrontam “o poder e a hegemonia da racionalidade instrumental”, sublinhando a importância de uma “racionalidade comunicativa”. Esta, “acentua os valores interpessoais, normas, decisão moral, intersubjectividade, solidariedade, e o processo da reflexão crítica, discurso racional, tomada de decisão consensual e acção reflectida.” (Mezirow, 1996, pág.169)

A aprendizagem pelo discurso, discursiva ou dialógica, pressupõe uma cultura de comunicação diferente da que observamos predominantemente nas nossas práticas sociais,

---

<sup>39</sup> Traduzo *critical consciousness* por conscientização crítica porque me parece ser esse o sentido de Mezirow ao utilizar a palavra *consciouness*. De facto o conceito **conscientização**, criado por Paulo Freire, é desenvolvido e aplicado, no âmbito da teoria da transformação de Mezirow. Conscientização é “o processo



uma vez que a tendência actual é para tornar todo o diálogo numa luta, em que é preciso opor o certo ao errado, numa lógica dualista de perde-ganha. Pelo contrário, esta teoria chama a atenção para o que é essencial na comunicação: “chegar a um acordo que culmina na intersubjectividade da compreensão recíproca, do conhecimento partilhado, da confiança mútua e do acordo uns com os outros.” (Habermas, 1984, citado in Mezirow, 1996, pág.170)

Assim, Mezirow defende que “as condições ideais para uma plena e livre participação no discurso são igualmente ideais para as experiências de aprendizagem em idade adulta, assim como o são numa sociedade educativa (*learning society*) empenhada na aprendizagem ao longo da vida.” (1989, pág.197)

As implicações sociais da sua teoria de aprendizagem são expressas por Mezirow (1989, pág.198) quando diz: “Os constrangimentos ao ideal de discurso – e, por isso, à liberdade e à verdade – são, na maior parte dos casos, de natureza política e económica: (...) são o resultado de problemas comuns que, frequentemente, podem ser mais bem tratados através de uma acção social colectiva (...) problemas muitas vezes partilhados e perpetuados por instituições que legitimam e propagam perspectivas de significado (*meaning perspectives*) que produzem dependência.”

Em resumo, a teoria da transformação de Mezirow inscreve-se num paradigma emancipatório, pretendendo fazer uma síntese dialéctica dos paradigmas objectivista e interpretativo e constituir-se como uma alternativa a estas teorias de aprendizagem. Acentuando a importância da crítica reflexiva e do discurso na comunicação humana, esta teoria sublinha o potencial transformador da re-construção permanente dos quadros de referência interpretativa, quer sob ponto de vista da formação da pessoa, quer sob ponto de vista das práticas de aprendizagem, aspectos indissociáveis da acção social e da mudança.

---

pelo qual os homens se preparam eles próprios para inserir-se de modo crítico numa acção de transformação.” (Freire, 1974, pág.56)

#### **4. Uma nova cultura de aprendizagem e cidadania participativa**

No último ponto deste capítulo, reuno um conjunto de contribuições de diversos autores, que me ajudaram a reflectir sobre a articulação entre as questões da aprendizagem, da formação e da participação social. É nessa articulação que busco o entendimento de uma cultura, que se pressente emergente ou que se quer fazer emergir – uma nova cultura de aprendizagem, em toda a globalidade espacial e temporal da vida e de participação real e activa em todas as esferas do social, do cívico.

Esta nova cultura, de que falo, será um facto ou um projecto? Em qualquer dos casos, realidade ou emergência, ela faz já parte do nosso quotidiano, pois se ainda não convivemos com as práticas sociais que a concretizam, já vivemos a premência da sua invenção.

##### **4.1. Aprendizagem na vida e cidadania**

A defesa do valor essencial da aprendizagem ao longo da vida, no desenvolvimento do exercício de uma cidadania plena, vem de longe, no pensamento ocidental.

Licínio Lima (1996, pág. 284) afirma que “a importância atribuída à participação activa dos cidadãos, especialmente quando os sistemas de democracia participativa e directa foram defendidos como contraponto às teorias da democracia formal e representativa, conduziu a que, desde cedo, de Jean-Jacques Rousseau a John Stuart Mill, a educação *pela e para* a participação tivesse sido advogada.”

Mas esta ideia, de educação na base do exercício da cidadania, remonta aos primórdios da democracia grega, quer com Platão, quer com Aristóteles.<sup>40</sup> Como sublinha Rosa (1999, pág.11) “em Aristóteles a educação é posta ao serviço da cidadania, ou melhor, do aperfeiçoamento dos cidadãos, pois só haverá cidadania com cidadãos completos e vice-versa.” Este autor defende que a recuperação do pensamento de Aristóteles poderá ser “complementada” com alguns traços do pensamento de Condorcet, o que permite “abordar uma compreensão profundamente actual de “cidadania”. (id., pág.1)

Segundo Rosa (1999, págs.1-2), “a cidadania é constituída pela participação de todos os cidadãos. E, por isso, a ordem da cidadania, o domínio do “cívico”, se assim quisermos chamar-lhe, excede, embora o inclua, o domínio do “político”, concebido em sentido estrito, isto é, como regime ou organização institucional da governação e do exercício do poder público.”(...)“A primazia do “político” (exercício do poder e da governação) sobre o “cívico” (exercício da vida no seio da cidade) levaria ao despotismo(...).”

Este autor desenvolve uma interessante articulação entre o pensamento de Aristóteles e de Condorcet (na sua teoria da *perfectibilidade* humana) e a problemática actual da cidadania, que constitui um dos pólos da nossa reflexão pessoal neste trabalho: a aprendizagem ao longo da vida, como conceito transversal de um novo paradigma de formação, e condição indispensável para o exercício consciente, reflexivo e crítico da cidadania plena, a que Joaquim Coelho Rosa designa (na linha de Aristóteles) de “melhor cidadania”.

---

<sup>40</sup> Platão, no episódio da caverna (livro VII da “República”) mostra que sem o esclarecimento da educação, a vida humana não seria muito diferente da de um animal, o que tornaria impossível a governação da cidade. Na “Política”, Aristóteles defende a educação como condição de sintonia dos três modos (a natureza, o hábito e a razão), que possibilitam ao ser humano, perfazer-se enquanto tal.

“A melhor cidadania, essencialmente, é aquela em que os cidadãos são e agem de tal modo que governar e ser governados não é algo que lhes vem do exterior, mas sim um poder intrínseco e uma opção deliberada que só a eles cabe. Na melhor cidadania, cidadão não é apenas aquele que pode governar e escolher quem governa (que goza de voz passiva e activa). É sobretudo aquele que deliberadamente, quer ser governado e governar, pois sabe que, sem a sua livre vontade, não há cidadania e que sem cidadania, ele não é livre.” (Rosa, 1999, pág.2)

A concepção de cidadania que assim é expressa, e a que se defende, neste trabalho, é, portanto, uma concepção em sentido *lato*, que supera em muito a “da figura de um cidadão autónomo, cujo poder soberano consiste em depositar um boletim na urna. É, sobretudo, algo da ordem de uma capacidade de participar na mudança social, que não é só constitutiva da estabilidade do conjunto da sociedade mas também da estabilidade da identidade e da liberdade individuais.” (Roman, 1996, pág.49) E isto porque, tal como diz Coelho Rosa, “a democracia requer, hoje em dia, menos representação e mais presença efectiva dos cidadãos.” (1997, pág.20)

Mas, a concepção de cidadania que aqui se apresenta é, também, a de cidadania como “utopia criadora” ou “ideal para a transformação do real”. Como afirma Schnapper (1996, págs. 92-94): “A cidadania é ao mesmo tempo o princípio da legitimidade política e a fonte do vínculo social.(...) Encontra-se no centro da prática democrática, característica da modernidade política. Funda-se sobre a ideia de que, para além das diferenças e das desigualdades, todos os homens são iguais em dignidade e devem ser tratados, jurídica e politicamente, de igual forma. (...) Bem entendido, a cidadania e o princípio da igualdade de todos os cidadãos constituem uma utopia criadora. Não se trata de uma descrição da sociedade real. É um pensamento de ruptura com a ordem estabelecida, a fim de a transformar em nome de um ideal.”

No entanto, a prossecução desta “utopia criadora” requer a “presença efectiva” na cidadania, e esta, porque vinda da vontade intrínseca da pessoa que escolhe exercê-la,

reconhecendo-se nela, situando-se, em relação aos outros e no mundo, através dela, é também um processo do seu desenvolvimento integral, o que implica uma aprendizagem permanente.

Coelho Rosa, afirma que “a vontade e a liberdade, quer de governar quer de ser governado, são condição *sine qua non* da própria existência humana enquanto humana” mas “ser humano é esse movimento de perfeição, não um estado de natureza. (...) Ser humano é estar condenado a perfazer-se (a “a-per-feiçoar-se”, isto é, a construir até ao acabamento as suas próprias feições). Abdicar ou ser privado desse processo é abdicar ou ser privado de ser humano. Não basta, pois, aceitar a igualdade universal dos humanos quanto à sua natureza (igualdade meramente potencial, genérica). Cuidar de que os humanos sejam humanos implica cultivar a sua humanização até à plenitude.” (1999, pág.6)

Na concepção de Condorcet sobre a educação, a igualdade e a “perfectibilidade” dos seres humanos, vão de par e reforçam-se mutuamente e, tal como em Aristóteles, a educação em todas as idades da vida é um meio e um fim da cidadania, indissociável desta, tal como indissociável do próprio e pleno desenvolvimento humano.

Por isso, partindo dos pensamentos de Aristóteles e de Condorcet (Rosa, 1999, pág.8) conclui que a educação é “uma charneira essencial do processo de construção humana. É ela que, sobre a base de uma natureza feliz, promove aprendizagens e procedimentos adequados à perfeição do humano ao longo de toda a vida. Daí a necessidade de conceber uma educação sistemática dos cidadãos ou um sistema público de educação.”

Nos nossos dias, a própria participação activa dos cidadãos é considerada, em si mesma, uma aprendizagem. Segundo Carole Pateman (1970), “a importância conferida à participação pelas teorias da democracia participativa não se limitou a reconhecer os seus efeitos em termos de democratização do processo de decisão e de redistribuição do poder,

mas sublinhou ainda o valor intrínseco da participação como processo de socialização para a democracia, isto é, atribuiu à participação cívica uma importante função educativa.” (citada in Lícínio Lima, 1996, pág.284)

Tomás Patrocínio (2001, pág.15), partindo de uma concepção ontológica de cidadania assente “na ideia-chave de construção de sentido para a vivência pessoal em sociedade geradora de um sentimento de pertença e de participação”, considera que “a capacidade e liberdade de escolha consciente e de intervenção se baseiam, de facto, em conhecimento”, pelo que, “nesta acepção, a cidadania surge como um novo paradigma educativo (...)” (id., pág.19)

É, ainda, o mesmo investigador, que alerta para a premência da “compreensão da cidadania do ser”, “uma exigência ética, perante a emergência social do sujeito e do desenvolvimento da pessoa em interacção com os outros e consigo mesma.”(ib.,pág.104)

Nunca, como hoje, essa articulação, entre a aprendizagem permanente e ao longo da vida, a formação global e abrangente da pessoa e o exercício pleno da cidadania, se colocou com tanta premência. “Num momento em que se assiste a uma firmação política crescente da promoção da cidadania enquanto finalidade dos sistemas educativos e, paradoxalmente, se constata um aumento do desinteresse ou distância dos cidadãos face à política e ao seu exercício, a reflexão sobre o papel da educação neste processo afigura-se necessária e urgente.” (Menezes, 1999, pág.7)

Vivemos em plena década (que se prolongará até 2004) da Educação em matéria de Direitos Humanos, proclamada pela ONU. Desenvolve-se um conjunto de actividades de investigação e reflexão sobre o desenvolvimento de actividades significativas, por parte de escolas e outras organizações sociais e educativas, no âmbito do Projecto “Educação para a Cidadania Democrática” lançado pelo Conselho da Europa em 1997.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Sobre o desenvolvimento deste projecto em Portugal, podem recolher-se alguns testemunhos na publicação do IIE, Inovação, vol.12, nº1, 1999

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996, págs 54-55) afirma-se: “(...) Se se busca uma relação sinérgica entre a educação e a prática de uma democracia participativa, então, para lá da preparação de cada indivíduo para o exercício dos seus direitos e deveres, há que apoiar-se na educação permanente para construir uma sociedade civil activa que, entre os indivíduos dispersos e o longínquo poder político, leve cada qual a assumir a sua quota-parte de responsabilidade como cidadão ao serviço dum destino autenticamente solidário. A educação dos cidadãos deve realizar-se durante toda a vida para se tornar uma linha de força da sociedade civil e da democracia viva. Confunde-se até com a democracia, quando todos participam na construção duma sociedade responsável e solidária, respeitadora dos direitos fundamentais de cada um.”

#### **4.2. Formação da Pessoa e Cidadania**

Referência essencial, Paulo Freire foi, provavelmente, um dos precursores da reflexão sobre a interpenetração das dinâmicas pessoais e sociais nos processos de formação, aprendizagem e participação. O sentido libertador e emancipatório que atribui ao processo formativo do sujeito e ao papel da educação na sociedade, “mobiliza uma dinâmica centrada no indivíduo, instituindo-o como sujeito que aprende” mas um sujeito “da sua própria vida e da sua história, abrindo-se a uma intervenção/transformação mais activa nos contextos em que se situa ou pode decidir situar-se.” (Couceiro, 2000, pág.59)

O conceito de conscientização – processo pelo qual os homens se preparam eles próprios para inserir-se de modo crítico numa acção de transformação (Freire, 1974, pág.56) – tem uma dupla finalidade de “emancipação pessoal ao mesmo tempo que de transformação social e política”. (Couceiro, 2000, pág.59) É neste sentido que se pode considerar a contribuição de Paulo Freire como essencial para o entendimento da articulação entre os processos de aprendizagem e de formação do sujeito e a sua participação na vida colectiva.

Igualmente, no âmbito das novas abordagens à problemática da formação, da aprendizagem e da cidadania, Josso (1991, págs. 89-90) afirma que: “As mutações culturais que vivemos à escala internacional e local, colocam os sistemas, as organizações e as instituições no seio de uma tormenta para a qual não estavam preparadas. Ao mesmo tempo que a reflexão sobre o acto de aprender tende cada vez mais para uma individualização dos processos educativos, os percursos de formação devem ser concebidos para responder às necessidades duma sociedade que não sabe, ela própria, para onde vai. Assim, o aprendente tem de concertar a sua lógica pessoal e a dimensão social do seu envolvimento. Formar-se e transformar-se enquanto pessoa, formar-se e transformar-se enquanto profissional e/ou actor sociocultural.”

Esta autora refere ainda que a evolução dos papéis, das funções, das responsabilidades, das concepções, dos espaços, transformam a responsabilidade individual do aprendente em responsabilidade cívica colectiva, o que coloca a questão de como construir novas coerências entre o individual e o colectivo, entre o privado, o profissional e o social. (1991, pág.90)

Vivemos, assim, um tempo em que a própria exigência da cidadania também se transforma. “O exercício da cidadania, até agora reservado ao segredo das urnas ou ao envolvimento sóciopolítico, vem imiscuir-se no acto de aprender como lugar onde se joga o futuro individual e colectivo. As questões éticas e epistemológicas, que podiam ser consideradas, há vinte anos, como capítulos do conhecimento reservadas a um pequeno número de especialistas, atravessam o quotidiano do acto de aprender. Neste contexto, para um bom número de aprendentes conseguir formação, é tentar dar-se os meios para conseguir as mutações culturais de que depende a nossa sobrevivência; encontrar ou preservar uma acção e uma personalidade, redefinir opções de vida, desenvolver competências ou capacidades técnicas e sócioculturais, que contribuirão para imaginar soluções, alternativas, respostas à ameaçada solidariedade social, aos conflitos exacerbados, à miséria que toca cada vez mais os humanos, confundidas que estão, todas as regiões do mundo.” (Josso, 1991, pág.90)



De um modo global, a abordagem existencial da formação, (bem como da autoformação), que encara o processo formativo como vital ao ser humano, contribui para sublinhar as dimensões individual e social da formação da pessoa, a partir do que, a meu ver, se pode perspectivar de forma diferente a problemática da aprendizagem e participação.

Couceiro (2000, pág.34) lembra que autores como Honoré<sup>42</sup> trazem um contributo para ligar a formação à própria existência, encarando todos os processos vitais do sujeito inscritos num certo contexto, que pode contribuir para a sua transformação, sendo, igualmente, por ele transformado. “Trata-se de uma concepção que reconhece o interesse da vida concreta e quotidiana do adulto, que procura implicar-se em «cuidar o futuro», cuidar o seu futuro pessoal e cuidar o futuro colectivo (...) contribuindo e transformando interactivamente o colectivo e si mesmo.”

Como diz esta autora, “se o seu centro é o sujeito, constituído nas suas múltiplas dimensões cognitivas, sensoriais, afectivas, éticas, existencialmente inserido em contextos relacionais, sociais, culturais, políticos, cósmicos, uma multiplicidade de inter-relações e de transacções emergem como decisivas desse processo.” (pág.48)

Mas, para esta problemática podemos encontrar, igualmente, uma contribuição em outras áreas de análise e reflexão social, como, por exemplo, em Giddens (1997) quando, defendendo a emergência de uma “política da vida”, sublinha que as transformações operadas na modernidade introduzem alterações radicais na vida quotidiana, que afectam directamente a vida individual. Assim, é possível denotar, que as influências globalizadoras se intrometem profundamente no processo reflexivo do *self* enquanto, simultaneamente, os processos de auto-realização influenciam as estratégias globais.

---

<sup>42</sup> De igual forma, Gaston Pineau (teoria tripolar da formação, conceito de coformação), Jack Mezirow (teoria da transformação) e Georges Lerbet (Sistema-Pessoa), já referidos neste trabalho, contribuem, ainda que de diferentes formas, para a reflexão em causa.

Segundo este sociólogo, o *self* “tem de ser explorado e construído como parte de um processo reflexivo de ligação entre a mudança pessoal e a mudança social”. (id., pág.30)

Como nota final, penso que se poderá, inclusivamente, observar uma certa tendência de aproximação, ou pelo menos uma evidência de um interesse em comum, entre as análises sociais, que procuram uma articulação com os processos sociais e políticos no interior do sujeito, para uma melhor compreensão da complexidade da vida contemporânea, quando, por outro lado, se verifica, que os cientistas “da pessoa” procuram compreender as suas *transacções* com o contexto social, numa perspectiva abrangente e sistémica da singularidade social, constituída por cada pessoa.

### Conclusões do III Capítulo

No paradigma abrangente de abordagem existencial da Formação, sucintamente apresentada, e na compreensão da Pessoa como um Sistema complexo e sempre inacabado, cujos processos de aprendizagem global em todos os contextos de vida, neste paradigma, estão intrinsecamente ligados à formação do sujeito, pode encontrar-se uma articulação conceptual, que leva a recusar modelos simplistas, lineares e generalistas para as práticas e reflexão da problemática da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Os processos de conscientização, autonomia e transformação da Pessoa parecem ser indissociáveis do seu contexto social e ecológico mas por sua vez, a acção individual tem, igualmente, um efeito determinado no próprio colectivo, o que abre caminho para o aprofundamento da reflexão sobre os interfaces entre o individual e o social, o sujeito e o seu *environnement*, na dupla perspectiva da formação da pessoa e da mudança social.

Assim, uma compreensão dialéctica da formação/re-construção da pessoa, reflexivamente consciente e participativa, no seu modo de ser e viver com os outros, e da construção de uma nova cidadania, que se consuma na presença efectiva, livre e voluntária de todos os cidadãos, nesse mesmo viver em conjunto, coloca-se como premente, tendo em conta, a complexidade e incerteza do mundo em que vivemos.

Importa reflectir as novas exigências da cidadania e promover uma nova cultura de aprendizagem e participação. Se a aprendizagem ao longo da vida é condição de cidadania participativa, a participação é, já em si, uma aprendizagem de vida. “Lugar onde se joga o futuro individual e colectivo”, a formação emancipatória do cidadão pode provocar as mutações culturais que necessitamos para um novo projecto civilizacional. Como diz Chesneaux (1996, pág.124), “é bem a cidadania, a capacidade de pensar colectiva e activamente o futuro social (...).”

## **IV Capítulo**

### **(Re) Pensar as Práticas de Envolvimento Parental na Escola**

#### **Introdução ao IV Capítulo**

Neste capítulo procuro fazer uma abordagem breve das principais questões levantadas pelos estudos das práticas de envolvimento parental na escola, nomeadamente, no que se refere à reflexão sobre os seus efeitos, procurando evidenciar a pertinência da sua potenciação formativa, no que concerne aos adultos participantes, pelo que não me deterei nos diferentes modelos e tipologias de envolvimento parental, de acordo com diferentes autores que os estudaram, ainda que os enuncie.<sup>43</sup> Opto, igualmente, por não referir os constrangimentos ao envolvimento parental, questão que, além de extravasar o âmbito deste trabalho, tem sido sobejamente e profundamente tratada por outros estudos.

Tratarei, previamente, duas expressões, utilizadas ao longo deste trabalho e cuja clarificação se torna essencial no desenvolvimento deste capítulo específico, bem como na apresentação do trabalho empírico: “envolvimento parental na escola” e “participação dos pais na escola”.

Procuro, ainda, clarificar a perspectiva em que se encara, neste trabalho, a “escola”, que enquanto organização social essencialmente vocacionada para a oferta de oportunidades formais e não formais de educação, não pode permanecer alheia das múltiplas situações de aprendizagem e formação de que é sede, num dado espaço/tempo territorial, numa dada comunidade, onde as pessoas interagem, permanentemente, entre si, com o meio e consigo próprias. Abordarei, igualmente, as noções de “comunidade educativa”, “território educativo” e “parceria”, no âmbito das denominadas “estratégias ecológicas de formação”, conceitos com relevância para o presente estudo.

---

<sup>43</sup> Contudo, num estudo outro, seria de toda a pertinência a reflexão sobre os modelos de envolvimento parental que podem induzir processos formativos, promotores de novas atitudes de aprendizagem e participação, nos adultos participantes.

## **1. Envolvimento ou participação?**

Clarificando a expressão “envolvimento parental”, Davies (1989, pág.24), considera que este abarca “todas as formas de actividades dos encarregados de educação na educação dos seus educandos: em casa, na escola e na comunidade.” Para este autor, este termo é mais abrangente que o de “participação de pais”, que apenas se refere às actividades dos encarregados de educação, relacionadas com o poder ou a influência no planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas.

A mesma percepção destes termos é implícita em Marques, R (1996, pág.98) quando recomenda que as estratégias de envolvimento parental nas escolas portuguesas se focalizem no “papel educativo” dos pais, que deve ser distinguido do “papel administrativo”. Segundo este autor, em Portugal, quer as escolas quer os normativos legais tendem a privilegiar a “participação dos pais” nas associações de pais e nas estruturas representativas, administrativas e pedagógicas da escola, em detrimento do seu “envolvimento” em actividades de aprendizagem que promovam novos hábitos e atitudes na criança e na família, no seu todo.

No seguimento desta questão, e atendendo à necessária clarificação dos sentidos em que os termos são usados, Diogo (1998, pág.39) defende a utilização preferencial do termo “família” ou “encarregados de educação”, em relação ao termo “pais”, por considerar que estes dois termos são conceptualmente mais rigorosos, quer no contexto doméstico, quer no escolar, integrando tanto “a família nuclear como a família alargada” e “não só as situações de paternalidade biológica, como as resultantes de novos matrimónios, adopções e diferentes arranjos familiares não convencionais.”

Em relação a estas duas questões esclareço que, neste trabalho, utilizo a expressão “envolvimento parental na escola”, no sentido abrangente de todas as formas de actividade que todos os sujeitos da rede familiar alargada dos alunos de uma escola possam desenvolver, decorrente de projectos ou práticas de iniciativa da escola, cuja concepção pode ser ou não exclusiva dessa mesma escola e cuja concretização necessariamente inclui o espaço/tempo escolar mas decorre igualmente nos espaços/tempos da vida familiar e colectiva.

Relativamente à expressão “participação dos pais na escola”, e numa concepção alargada e simbólica do termo “pais”, consideram-se estes como, os que se assumem, exercem e são reconhecidos como a parentalidade no seio familiar, comunitário e escolar. Neste sentido, “participação dos pais”, “participação parental” ou “participação familiar” são expressões, que se aproximam e confundem.

Clarifico, também, o sentido atribuído ao termo “participação”, que neste trabalho se usa, sempre, na mesma acepção, relativa a qualquer sujeito ou actor social<sup>44</sup>, não apenas como um direito mas como uma condição da cidadania, no sentido amplo de cidadania que foi apresentado no capítulo anterior. Neste sentido, o termo “participação” aproxima-se do proposto por Ferreira (1992) que vê participar como “partilhar o poder de decidir, isto é, poder intervir em todos os momentos de formulação e tomadas de decisão como co-actor e co-autor das decisões.” (citado por Diogo, 1998, pág.69).

No entanto, proponho, neste trabalho, um alargamento conceptual do termo “participação”, que parece estar muito estritamente conotado com as esferas de decisão, ainda que, esta possa ser considerada em termos abrangentes, da decisão privada, na vida pessoal e familiar e da decisão no colectivo, na vida social, profissional e cívica, desde o

---

<sup>44</sup> Neste trabalho, entende-se por actor social, “o indivíduo que assume uma posição interventiva e transformadora a todos os níveis da organização social”, sendo as ideias de actor e sujeito inseparáveis, na medida em que é o sujeito que tem “a capacidade de atribuir um sentido pessoal e de se aplicar na transformação.” (Touraine segundo uma leitura de Couceiro, 2000, pág.54)

nível mais próximo e local ao nível mais global, em todas as esferas da acção sóciopolítica.

No entanto, no quadro conceptual que tenho vindo a tentar compor, será necessário um entendimento mais vasto de “participação”, consentâneo com as abordagens existenciais da formação da Pessoa, inseparáveis da construção de uma cidadania da presença, da emancipação, da pertença, e da busca do sentido de si, num dado colectivo.

Sendo assim, procurei nos significados da palavra participação um (re)buscar do seu sentido, fazendo um exercício de desaprendizagem da própria palavra “participação” para a poder apre(e)nder de novo. Como lembra Couceiro (2000, pág.63) “a formação na vida adulta supõe, com efeito, a vivência de um aparente paradoxo, que é tornar a vida simultaneamente tempo de aprendizagem e de desaprendizagem.”

Segundo um Dicionário de Língua Portuguesa<sup>45</sup> participação pode significar “acto ou efeito de participar; comunicação verbal ou escrita; cooperação; colaboração; ajuda”. Por sua vez, participar tem os significados de “fazer saber; transmitir; anunciar; fazer parte integrante; ter ou tomar parte”.

Esta procura de significação conduziria a múltiplas interpretações e conexões destas palavras e dos seus significados, o que, só por si, levaria à criação de mais do que um conceito da palavra participação, exigindo, talvez, a criação de um “circunceito”, tomando o pensamento de Christine Josso<sup>46</sup>. Sublinho, portanto, apenas, alguns aspectos

---

<sup>45</sup> Silva, António de Moraes (1990) Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa, Horizonte

<sup>46</sup> Circunceito é uma nova terminologia criada por esta autora, que a expôs em Abril de 1999, num seminário sobre “Formação de Adultos”, decorrido na Escola Superior de Enfermagem de Angra do Heroísmo, nos Açores, no quadro do módulo Formação de Formadores, integrante da componente curricular do Mestrado em Educação e Desenvolvimento, em que se desenvolve a presente dissertação. O termo “circunceito”, insere-se numa linha de pensamento complexo e diz respeito às múltiplas conexões de significado estabelecidas por um conceito com outros, que lhe estejam relacionados, na construção de compreensão e sentido de um sujeito, relativamente a uma dada realidade (esta tentativa de clarificação de “circunceito” é da minha inteira responsabilidade).

que me parecem significativos, na clarificação da expressão “participação dos pais” ou “participação das famílias” em projectos ou práticas de envolvimento parental.

Ainda que na linguagem corrente, não se utilize a significação “comunicação verbal ou escrita” no mesmo contexto de significado que “cooperação, colaboração”, quando se emprega a palavra “participação”, estas duas significações são, contudo, inseparáveis, no sentido que aqui se dá a este termo. De facto, a inerência do processo formativo no acto e no efeito de cooperar, colaborar, é potenciada ou estrangida, como nos mostra Mezirow, que sublinha a dimensão da aprendizagem dialógica, na formação e transformação da Pessoa e na mudança social – de acordo com as circunstâncias ou condições de comunicação.

Se levarmos esta análise mais longe, também poderíamos invocar a imperatividade da situação de “paridade” nas condições de comunicação entre os que cooperam ou colaboram para que se desenvolva, como diz Pateman (1970) a “participação total”<sup>47</sup> ou para que se reünam as condições necessárias ao desenvolvimento de uma sociedade empenhada na aprendizagem ao longo da vida.<sup>48</sup>

No seguimento desta perspectiva, o acto ou efeito de participar, ou seja, “fazer saber; transmitir; anunciar; fazer parte integrante; ter ou tomar parte”, supera em muito o que é, habitualmente, atribuído à participação em estruturas representativas ou decisórias, ainda que a ela se confine. Ou seja, e no caso concreto da participação parental na escola, quer esta se traduza na sua presença nas estruturas de gestão escolar, administrativa e/ou pedagógica ou na sua presença no desenvolvimento de actividades de aprendizagem, pode potenciar a formação/transformação dos participantes, desde que se salvaguardem as

---

<sup>47</sup> Citada por Diogo (1998), esta autora distingue a participação total – “nível mais elevado de participação ideal em que todos os actores são colocados numa situação paritária, com a mesma capacidade de intervenção directa sobre os processos decisórios”- da participação parcial e da pseudoparticipação. (pág.69)

<sup>48</sup> “The ideal conditions for full participation in discourse are also the ideal ones of an adult educational experience, as they are of a learning society committed to lifelong learning.” (Mezirow, 1989, pág.197)



condições para a presença, em detrimento da representação.<sup>49</sup> Essas condições dizem respeito à possibilidade/capacidade, de todos os que participam, de (se) fazerem saber, se anunciarem e transmitirem, fazendo parte integrante, tendo parte ou tomando parte, nos projectos e práticas de envolvimento parental na escola, independentemente da forma que estes assumam. O processo formativo é, nesta acepção de participação, sempre inerente e implícito ao acto ou efeito de participar.

Por outro lado, mobilizando a teoria tripolar de formação, nesta abordagem, o acto ou efeito de participar, não esgota as possibilidades formativas para o sujeito em si próprio, repercutindo-se necessariamente nos outros, no *environnement*, na mesma medida em que, de certa forma “dos outros” e desse mesmo *environnement* “depende”.

Curiosamente, se fizermos o mesmo exercício de busca da palavra “envolvimento” encontramos como significado a “acção ou efeito de envolver ou envolver-se”, em que sublinho a dupla conjugação, simples e reflexa do acto e do efeito de envolvimento, que vem ao encontro da perspectiva abrangente de formação aqui defendida, evidenciando as permanentes transações entre o *auto* e o *hetero* no processo formativo.

Por sua vez, “envolver” poderá significar “tapar; cobrir em volta, enrolar, embrulhar; rodear, cercar, circundar; abranger, cingir, abarcar; enredar, comprometer; misturar, confundir.” A comparação destes significados com os de participar/participação sugere que, pelo menos ao nível do *acto* de “envolvimento”, a dimensão de acção dos que são envolvidos ou se envolvem, poderá ser reduzida, na medida em que todos os significados podem conviver com atitudes de maior ou menor passividade. No entanto, o mesmo pode não se verificar com o *efeito* de envolvimento. É de sublinhar, por outro lado, a dimensão de “comprometimento” e “mistura” ou “enredo” no significado do acto, e neste caso também do efeito, de envolver ou se envolver. De facto, quem é comprometido ou se compromete, quem se enreda e se mistura, acaba, de alguma forma,

---

<sup>49</sup> O que foi igualmente defendido no ponto 4.1. do Capítulo III, pág.s 93-98.

por “ter parte em” ou “tomar parte”, numa aproximação ao sentido dado à palavra “participação”.

Em resumo, neste trabalho utiliza-se a terminologia “envolvimento parental na escola”, pelo seu significado, de alguma forma, consensual e pela vulgarização do seu uso, quer na literatura neste domínio, quer no quotidiano social das suas práticas. A interpretação que se dá a este termo é abrangente, como ficou exposto. Prefere-se o termo “participação parental na escola”, salvaguardando que o entendimento, aqui dado, a esta expressão não é o mais veiculado nos estudos consultados, situando-se num paradigma, que pressupõe a integração sistémica dos conceitos de aprendizagem, formação e participação.

## **2. Envolvimento parental na escola e formação de adultos**

A problemática das relações entre as escolas, as famílias e a comunidade, onde se inscrevem os projectos e práticas de envolvimento parental na escola tem interessado cada vez mais a comunidade científica, ganhando, igualmente, terreno nas agendas políticas e assumindo um papel de relevo nos documentos orientadores das políticas e das práticas educativas.

Espontâneos, nascendo de dinâmicas individuais, organizacionais ou territoriais, impulsionados por programas ou directrizes indutores da acção, ou, ainda, por processos de disseminação de experiências similares, os projectos e práticas de envolvimento parental na escola encerram alguma complexidade e controversia, e, embora alvo de muitos estudos, permanecem plenos de potencialidades de operacionalização de diferentes situações formativas, no quadro das novas abordagens da aprendizagem, formação e participação, que se têm vindo a referir neste trabalho.

Diogo (1998, pág.21) lembra, como os movimentos da Escola Nova e da Escola Moderna contribuíram para trazer à luz do dia a questão das relações entre a escola e as

famílias, situando, no entanto, o crescente de estudos nesta matéria, a partir dos anos 80. Segundo este autor, “duas décadas de investigação em ciências de educação têm demonstrado que o *envolvimento parental* na vida escolar contribui para melhorar significativamente as *performances* sociais e académicas dos alunos.”

Apesar dessa evidência, este autor admite que “o modelo tradicional do estabelecimento escolar fechado sobre si próprio e afastado das famílias e do exterior continua a ser uma realidade presente em muitas das nossas escolas.” (pág.36) Ao encontro desta afirmação, vai o pensamento conjunto de Alves, Cabrito, Canário e Gomes, (1997, pág.10), quando afirmam: “Em Portugal o envolvimento das famílias, das autarquias, dos movimentos associativos e das empresas na escola carece de tradição e é diminuto. Reduzido é também o conhecimento que as comunidades científica e educativa têm sobre as práticas reais das escolas nas suas diferentes circunstâncias de inserção contextual.”

Neste trabalho defende-se que esta realidade, não devendo ser escamoteada, não pode, no entanto, ocultar a emergência e disseminação de dinâmicas diversificadas, de “boas práticas” no domínio específico do envolvimento parental na escola que, a par da crescente produção bibliográfica e investigativa e do voluntarismo das políticas educativas, evidenciam alguns indícios de inovação e mudança no terreno das práticas escolares e a pertinência da sua compreensão sistémica.

A abordagem dos efeitos do envolvimento parental, na óptica do sucesso académico das crianças e dos jovens, é a mais frequente ou pelo menos a que mais se salienta, quer ao nível das reflexões quer das práticas ou das orientações da acção, no que se refere ao envolvimento parental. Enquadra-se, aliás, no âmbito de uma tendência mais vasta de intervenção, nos campos legislativo, de saúde, de assistência social, de atendimento familiar e educativo que, assente em modelos ecológicos de desenvolvimento humano, desloca práticas, tradicionalmente centradas exclusivamente na criança, para o núcleo familiar, tendo, igualmente, em conta o meio, a comunidade

envolvente. Apesar dessa tendência, o modelo é, maioritariamente, utilizado, tendo em vista, em especial, (e muito legitimamente) as necessidades de desenvolvimento das crianças e dos jovens.<sup>50</sup>

Retomando o pensamento de Diogo (1988, pág.22), que se dedica a um estudo compreensivo do estabelecimento da parceria escola-família, este autor não deixa de referir que “de um modo geral, todas estas investigações corroboram a ideia de que o envolvimento familiar na vida escolar se reflecte positivamente nos alunos, nos encarregados de educação, nos estabelecimentos de ensino e na própria sociedade”, invocando estudos de autores como Davies (1989, 1992) Epstein (1987, 1992), Krasnow (1990) e Bernstein (1982).

Ainda que não desenvolva esta abordagem, Diogo (1988, pág.23) refere, no âmbito dos “reflexos nos encarregados de educação”, que “a participação parental na vida escolar pode, por um lado, desencadear processos de autoformação e uma busca de sentido de si próprio, que pode traduzir-se numa maior participação e envolvimento na cidadania”, perspectiva, que vem ao encontro do presente estudo, que visa a compreensão dos efeitos formativos da participação em práticas de envolvimento parental de todos os adultos participantes e não apenas das famílias envolvidas.

---

<sup>50</sup> O modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) é citado, em diversas abordagens, por Diogo (1998), Correia e Serrano (1998) e Shea e Bauer (1994). Segundo este modelo, que assenta numa perspectiva ecológica e sistémica do desenvolvimento humano, todos os indivíduos são vistos num processo de desenvolvimento constante e dinâmico, no seio de diversos contextos ou sistemas ecológicos interdependentes, “que estão encaixados uns nos outros como num conjunto de bonecas russas”. A natureza da interdependência que caracteriza a dinâmica entre os diferentes sistemas ou níveis revela-se através das repercussões em todos os níveis de uma simples acção num deles, o que se deve “às transacções recíprocas permanentes que acontecem entre os sistemas.” (Bronfenbrenner citado por Correia e Serrano, pág.21)

Em alternativa a este modelo ecológico “embutido” das esferas de influência – família, escola, comunidade – outros autores, como Epstein (1992) preferem um modelo “sobreposto” (*overlapping*). Neste modelo, igualmente defendido por Diogo (1998), a sobreposição parcial mas simultânea das três esferas de influência integra e desenvolve o modelo ecológico de Bronfenbrenner, introduzindo as dimensões temporal e comportamental dos diferentes ambientes, e diversificando os níveis de interacção entre estes, desde o institucional ao pessoal. (Diogo, 1998, pág.s 77-78)

O efeito do envolvimento parental em outros adultos, nomeadamente nos professores, é igualmente evidenciado ou subentendido, diluindo-se, contudo, na compreensão dos seus reflexos nos estabelecimentos de ensino. Krasnow (1990) afirma que “o envolvimento parental afecta também os professores (...) quando os pais estão completamente envolvidos na vida e nos processos de tomada de decisão escolar, a escola muda.” (citado por Diogo, 1988, pág.23)

Ganhando-se na compreensão das dinâmicas da instituição, a escola, perde-se na compreensão dos processos na pessoa, neste caso, o professor, abordagem que privilegio, no âmbito deste estudo. Apesar disso, tendo em conta as correlações múltiplas que são estabelecidas permanente e reciprocamente pela “singularidade” da pessoa e a “colectividade” do seu meio, destaca-se a importância desta contribuição, pois não se crê que a escola mude sem que alguma mudança se tenha operado no seio de, pelo menos, alguns dos professores. Resta, portanto, todo um campo de investigação, quanto à natureza e profundidade dessa mudança, nos sujeitos em que esta ocorre.

Relativamente aos reflexos das práticas de envolvimento parental na sociedade, Davies (1989, pág.40) defende que o envolvimento parental na vida escolar pode ser uma forma de aprofundar a sociedade democrática, “uma força contrária à tendência da reprodução das desigualdades, caso seja orientada por princípios igualitários” perspectiva que chama, claramente, a atenção para os efeitos sociais desta prática.

Capper (1998, pág.4) faz, igualmente, uma alusão explícita à dupla finalidade das estratégias de envolvimento das famílias, que excedendo o que parece ser, habitualmente, o seu objectivo prioritário – a promoção da integração e do sucesso educativo dos jovens – tem um sentido mais abrangente, no âmbito da promoção da aprendizagem, da empregabilidade e da inclusão dos adultos, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania. Assim, afirma que “a relação entre as famílias, a escola e os professores tornou-se uma questão política central para todos os governos europeus. Esta questão não se prende apenas com a promoção dos níveis de sucesso dos mais jovens mas igualmente

com estratégias de emprego e integração, combatendo as desvantagens e promovendo a igualdade e a democracia”.

Em suma, ainda que a grande maioria dos estudos publicados se refira essencialmente aos efeitos das práticas de envolvimento parental na escola nas crianças e nos jovens, podem encontrar-se referências que, explícita ou implicitamente, de forma mais ou menos direccionada, evidenciam as implicações formativas destas práticas nos adultos participantes e na comunidade, contribuindo para confirmar a pertinência deste estudo.

### **3. Modelos e tipologias de envolvimento parental**

A grande diversidade e heterogeneidade de modos e tipos de envolvimento parental, que se podem observar no terreno das práticas efectivas, conduziu às tentativas, por parte de diversos autores como Davies (1989), Epstein (1992) e Bastiani (1996), entre outros, de produzirem sínteses e tipologias, que possam servir de referência ao estudo da problemática do envolvimento parental. Em Amaya González (1996), Ramiro Marques (1996) e José Diogo (1998), podem encontrar-se as mesmas preocupações e diversas referências a estes modelos e tipologias.

A enunciação destas categorizações prende-se, essencialmente, com a necessidade de enquadrar num determinado referencial, as práticas de envolvimento parental em que se movimentam os actores sociais, que se constituem como sujeitos de investigação na parte empírica deste trabalho. No entanto, cumpre alertar para o facto de que estes quadros de referência não foram criados, na mesma abordagem dos processos de envolvimento parental, que se aqui se tenta – a dos processos formativos dos adultos participantes – mas é, de momento, a única referência que podemos convocar.

Assim, seguindo as referências de Diogo (1998, pág.s 78-83), distingue-se a proposta de Swap (1990) de considerar três grandes abordagens ou “filosofias” subjacentes a outros tantos modelos de envolvimento parental:

- A comunicação escola-casa, que pressupõe a orientação dos pais, por parte da escola, para o apoio na realização de actividades escolares dos seus filhos e para o reforço de atitudes positivas face à aprendizagem. Neste modelo, os pais são considerados como que “auxiliares” na função educativa da escola;

- o modelo interactivo, que visa a valorização do sucesso escolar, face à diversidade sócio cultural e étnica em presença numa escola, numa dada comunidade, para isso estabelecendo uma relação de compromisso e respeito mútuo entre a escola e a família e procurando definir objectivos e aprendizagens conjuntas;

- o modelo de parceria, que pretende integrar os anteriores modelos e criar uma nova cultura de escola, fundada em princípios ecológicos, em que todos os intervenientes e co-responsáveis pela aprendizagem dos jovens, a escola, a família, a comunidade, interagem e partilham poderes e responsabilidades.

No âmbito destes grandes modelos, podem-se encontrar inúmeros tipos de envolvimento parental. Epstein (1992) criou uma referência tipológica aceite e seguida, entre outros, por Amaya Gonzalez (1996), Ramiro Marques (1996) e Diogo (1998).

Tipo 1 - Obrigações básicas das famílias. Neste tipo de envolvimento, a escola desenvolve um conjunto de acções, que contribuem para a formação das famílias, no que respeita ao cumprimento de obrigações básicas, como cuidados de saúde, alimentação, orientação, segurança, considerados estes cuidados essenciais para o desenvolvimento da criança e das condições de aprendizagem.

Tipo 2 - Obrigações básicas da escola, tipo de envolvimento que contempla o cumprimento, por parte da escola, de obrigações básicas de comunicação com a família,

como seja, comunicações regulares sobre o progresso dos alunos e o desenvolvimento do currículo.

Tipo 3 - Envolvimento na escola, que diz respeito a um conjunto de práticas traduzidas na participação das famílias em actividades desenvolvidas na escola, inclusive na sala de aula, ou em diversos serviços prestados voluntariamente à escola.

Tipo 4 – Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa, que pretende promover o acompanhamento das crianças, por parte das famílias, na realização de tarefas de aprendizagem em casa, por solicitação da escola ou mesmo sob orientação dos professores da escola.

Tipo 5 - Envolvimento na tomada de decisão, administração e consultoria, que se traduz na participação das famílias na vida da escola, sob ponto de vista da sua administração e gestão.

Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com as organizações comunitárias, que inclui a colaboração da escola com parceiros comunitários que desenvolvam iniciativas no âmbito da saúde, animação cultural, segurança social ou outros domínios que promovam uma acção educativa, junto das famílias e das crianças, complementar à da escola.

Como a própria experiência indica e os estudos consultados confirmam, esta tipologia, ainda que esclarecedora, não reproduz a totalidade das práticas desenvolvidas no terreno das dinâmicas escolares. Por outro lado, todos os projectos e práticas de envolvimento parental integram, habitualmente, acções, incluídas em vários dos tipos enunciados, senão em todos.

Capper (1998), seguindo, em parte, Bastiani (1996), aborda os modos de envolvimento parental, seguindo uma tipologia diferente e referindo-se, essencialmente, à realidade destas práticas no Reino Unido. Assim, esta autora coloca na sua sistematização



das formas de envolvimento parental, a tónica nos pais, no sentido abrangente de famílias, e não na escola, distinguindo os seguintes aspectos:

- Comunicação escola-casa-escola, como uma abordagem transversal a todos os modos de envolvimento parental, que tendencialmente, naquele país, assume, cada vez mais, a forma de situações comunicacionais presenciais em desfavor das não presenciais;

- pais como voluntários, que inclui todos os modos de participação das famílias na vida escolar, por sua própria iniciativa;

- pais como co-educadores, que diz respeito a todas as actividades de aprendizagem desenvolvidas pelas famílias em colaboração ou com orientação dos professores, desde o apoio em casa à participação na sala de aula;

- pais na gestão escolar, que se refere a todas as formas de participação directa ou representada das famílias na gestão da escola;

- pais no currículo, que permite a participação das famílias na construção e desenvolvimento curricular, nele integrando elementos culturais e étnicos diversificados, salvaguardando o cumprimento de núcleos referenciais programáticos, estabelecidos em termos nacionais;

- pais na transição entre ciclos de ensino, que visa duplamente apoiar as famílias com crianças em situação de transição entre os ciclos de ensino e disseminar as práticas de envolvimento parental nas escolas de ensino secundário, onde, naquele país, se focalizam, nos últimos anos, os esforços de desenvolvimento de práticas, neste âmbito;

- pais como aprendentes, que permite reconhecer o próprio processo de aprendizagem dos pais, na sua participação na educação dos filhos nestes projectos de envolvimento na escola.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> O reconhecimento da aprendizagem parental, em práticas escolares de envolvimento das famílias na escola, encontra no Reino Unido, um forte incentivo com o reconhecimento, validação e acreditação dessas aprendizagens, através da National Open College Network, uma estrutura de acreditação de processos formativos e aprendizagens decorridas em contextos diversificados, que trabalha em parceria com diversas instituições de formação de adultos. Ainda que não se possa comparar a realidade portuguesa com a inglesa, o reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens em contextos não formal e informal passou a ser possível, em Portugal, com a criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), pela Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

Finalmente, esta autora refere que existe uma tendência emergente para considerar os efeitos das práticas de envolvimento parental numa visão integrada da aprendizagem dos jovens e dos adultos, incluindo-se neste grupo, tanto os pais como os professores.

#### **4. A Escola na emergência de estratégias ecológicas de formação**

Neste trabalho, a Escola é encarada como uma organização social complexa, de acordo com o pensamento de Canário (1994, pág.37), como um lugar de produção de práticas sociais, não redutíveis a práticas escolares, o que pressupõe uma perspectiva que supere uma visão meramente interna do sistema escolar, centrada na vertente técnica do ensino.

A Escola pode ser, igualmente, “uma organização que aprende”, como defende Bolívar (1997, pág.82), desde que o “reconhecimento de um conjunto «tácito» de saberes experienciais colectivos, mediante as *histórias de vida*, possa dar lugar a passar a «fronteira» da aprendizagem individual para a das organizações.” Barroso (1997, pág.s 63-76) defende, no mesmo sentido, a integração entre formação e organização, que contextualizada no seio das escolas, as tornaria organizações que aprendem e se desenvolvem.

Nesta acepção, as escolas passam a ser consideradas como «meios de vida» que definem contextos formativos globais para alunos e professores, sendo possível “desenvolver estratégias formativas para professores e alunos que se alimentem reciprocamente, baseadas na produção de saberes, que permitam transformar a instituição escolar, a partir das contribuições da reflexão e da pesquisa no campo da formação de adultos, na medida em que o conjunto de pressupostos hoje genericamente aceites, como adequados à formação de adultos, são susceptíveis de integrar o modelo pedagógico, superada a dicotomia entre modelo pedagógico e andragógico.” (Canário, 1994, pág.37)

Por outro lado, a escola é perspectivada, não como “um segmento do sistema escolar” mas como uma unidade «natural», isto é, situada num território a que corresponde(m) comunidade(s), ligadas por laços de natureza histórica, cultural, administrativa, política. A escola é encarada, neste sentido, “não como o último elo do sistema escolar, mas sim como sistema dotado de autonomia, interdependente com o contexto”, ou seja, numa perspectiva ecológica. (Canário, 1994, pág.38)

Emergem assim, o conceito de “território educativo”, que, entre outras questões, releva a necessidade de “localizar” as estratégias educativas globais e o conceito de “comunidade educativa”, que dilui a exclusividade assumida, nos tempos modernos, pela escola – “senhora e dona” da educação na sociedade – reconciliando-nos, (curiosamente, no limiar da pós-modernidade) com uma certa tradição pré-industrial, que atribuía à “aldeia inteira” a educação de uma única criança.<sup>52</sup>

As implicações de uma abordagem ecológica da escola são expressas, igualmente, por Canário (1994), que afirma: “A partir do momento em que o ponto de referência da intervenção não é um segmento do sistema escolar mas uma comunidade local, define-se uma «bacia de formação» em que a compartimentação entre escolar e não escolar passa não só a fazer pouco sentido, como ainda a constituir-se como obstáculo a uma acção eficaz” (pág.38)

Pain (1990) defende que a articulação das escolas com equipas de educação de adultos, com animadores socioculturais locais, com associações, centros de saúde, autarquias, traduzida numa grande diversidade de iniciativas que interliguem públicos e modalidades diversas de acção educativa, permite “não só potenciar a intervenção no âmbito estritamente escolar como, em termos sistémicos e no quadro da comunidade local, permite explorar as sinergias entre diferentes modalidades, níveis e instituições educativas.” (citado por Canário, 1994, pág.38)

---

<sup>52</sup> Há quem atribua à tradição oral africana este provérbio ancestral. Outros situam-na na tradição oral dos índios americanos, outros ainda à antiga sabedoria oriental.

Na mesma abordagem sistémica, Canário (1994 pág.s 38-39) defende, ainda, que “o aproveitamento e valorização de formas de cultura local, de saberes dos alunos e dos membros da comunidade insere-se nesta perspectiva de optimização de recursos endógenos, serve estratégias de mudança das práticas escolares e, quando devolvidos à comunidade, contribuem para formas de animação e revitalização do tecido social.”

Coelho Rosa (1994, pág.20) contribui, igualmente, para esta perspectiva ecológica da escola, enquanto organização mobilizadora de processos formativos, quando lembra que “uma dinâmica propriamente educativa, realmente propiciadora dos meios e caminhos da autonomia pessoal, implica não apenas a aceitação e tolerância das estruturas comunitárias – comum a certos universos e em geral, a condição universais, mas o empenhamento positivo, numa vontade deliberada de crescer e autonomizar-se com os outros. Entre o mesmo e o outro, entre a pessoa e a sociedade, as relações não são a de um antagonismo da liberdade e da necessidade, mas sim a de uma solidariedade das autonomias. Educar(-se), tornar-se pessoa é uma libertação cooperante e solidária. Ninguém fica bem educado sozinho.”

Canário (1999, pág.138) lembra que se deve à sociologia da educação, sobretudo a partir dos anos 80, “a «descoberta» do estabelecimento de ensino, entendido como um sistema social aberto ao meio envolvente, e que corresponde a um meio de vida para todos os seus habitantes” No entanto, neste trabalho, tem-se tentado mostrar a convergência de várias abordagens, provenientes de vários “entendimentos” do real, que confirmam a pertinência de uma compreensão sistémica (*auto-co-hetero-eco*) dos processos formativos, ao nível da(s) pessoa(s), ao nível das organizações.

As estratégias ecológicas de formação, no seio das quais se entendem, os projectos e práticas de envolvimento parental na escola, e que tudo aponta como incontornáveis, são, contudo, “um ponto crítico essencial que importa reequacionar”, na medida em que implicam a “abertura” da escola, não apenas a partir de estratégias didácticas que

permaneçam “prisioneiras do paradigma escolar” mas sobretudo como “iniciativas de colaboração com outros parceiros sociais, encarados como parceiros educativos”. A acção educativa deixa de ser reduzida à didáctica dos professores, afirmando-se como “o resultado de uma interdependência da acção e dos contributos de diferentes instituições e parceiros.” (Canário, 1999, pág.139)

Só neste contexto, de acordo com Canário (1999, pág.140), “é possível fazer convergir e articular modalidades educativas formais e informais, actividades escolares e extra escolares, processos educativos das crianças e dos adultos (famílias, professores e outros membros da comunidade).” O que leva a uma breve reflexão sobre o entendimento dado a “parceria”, “parceiros” e “parcerias educativas”.

#### **4.1. A questão das parcerias**

O conceito de parceria pode ser entendido a vários níveis, como “junção de diferentes pessoas para certo fim com interesses comuns” ou como “toda a associação em que os sócios não são responsáveis senão pela parte com que entram e só lucram na proporção do que deram”, ou ainda, como “companhia” ou “sociedade”.<sup>53</sup>

Tal como é expresso no Parecer nº3/2001 do CNE ao Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida “assumir que o paradigma de interacção com o mundo e, consequentemente, de desenvolvimento contínuo do indivíduo em todos os momentos e domínios da sua vida constitui a base do processo de aprendizagem, reforça a necessidade de reconhecimento explícito da existência e papel de uma grande diversidade de parcerias.”

---

<sup>53</sup> Definições encontradas em Silva, António de Moraes (1990) Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa, Horizonte. O Parecer nº3/2001 do CNE ao Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida refere definições semelhantes.

Por “parceria educativa” entende-se, neste trabalho, toda e qualquer actividade conjunta de diferentes actores sociais, tendo em vista fins educativos.<sup>54</sup> A abrangência e complexidade de questões levantadas por este conceito, torna impossível a sua abordagem intensiva, no âmbito desta investigação. No entanto, é, igualmente, uma questão incontornável, e terá de ser perspectivada em três diferentes níveis, todos eles relacionadas intimamente: o nível político e institucional, das orientações e tendências da educação e formação<sup>55</sup>, o nível organizacional, o das práticas educativas na escola e o nível individual, dos processos de formação da pessoa.

#### **4.1.1. Parcerias ao nível político e institucional**

Ao nível político e institucional, pode afirmar-se a tendência para o reconhecimento das parcerias educativas e da diversidade e alargamento do âmbito dos parceiros sociais identificados, no âmbito da emergência do conceito de Estado regulador.

Como Marques, M (1996, pág.s 322-323) lembra, o desenvolvimento das políticas de educação e formação, a nível comunitário, tem vindo a associar progressivamente os parceiros sociais nessa reflexão e no desenvolvimento das políticas, embora o papel dos parceiros sociais tenha vindo a ser fundamentalmente de carácter consultivo. No entanto, a responsabilidade dos parceiros sociais e a sua implicação nas políticas de educação e formação têm sido progressivamente mais relevantes e, embora haja situações diferentes nos vários Estados membros, tem vindo a assistir-se a uma tendencial diversificação dos actores intervenientes no desenvolvimento das políticas de educação e formação. Estudos sobre as experiências concretas, em países membros da União Europeia, fazem ressaltar que o tipo de estruturas de concertação criadas a nível nacional, regional e local nos

---

<sup>54</sup> Note-se que, alguns autores como Marques, M (1996), preferem utilizar, neste sentido, a designação “partenariado”. No desenvolvimento deste conceito, Gonnin-Bolo, (1993) afirma que um partenariado assenta em «acções em que os actores, pertencendo a instituições ou organizações diferentes, elaboram em comum uma estratégia de trabalho para “resolver um problema”; implica uma participação comum e recíproca” (cit in Marques, 1996, pág.326)

<sup>55</sup> Ao nível político, no âmbito do Conselho Europeu e após o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, adopta-se a designação de políticas para a Aprendizagem ao Longo da Vida.

Estados membros da União Europeia implicam uma diversidade de actores, para além dos actores tradicionais, nas políticas de educação e formação.

Segundo a mesma autora “há um grande consenso em torno da necessidade dos parceiros sociais terem um papel importante nas políticas, por exemplo de formação contínua” e, sobretudo, nas vias “menos escolarizadas há normalmente uma maior participação dos parceiros sociais; nas vias mais escolarizadas estes são mais afastados dos processos de decisão.”(pág. 324)

Esta análise de Marques, M (1996) pode constituir uma evidência, condutora de uma questão, que se levanta, ao nível da problemática das parcerias educativas, a nível institucional: O estabelecimento de parcerias educativas – que pressupõem a participação efectiva de todos os parceiros, o seu reconhecimento recíproco e a partilha de poderes, será mais fácil no domínio das dinâmicas sociais, que emergem entre a aprendizagem formal organizada por instituições públicas, como a escola, (domínio do público) e a aprendizagem informal desenvolvida no seio de instituições privadas, como a família (domínio do privado)?<sup>56</sup>

#### **4.1.2. Parcerias ao nível da escola**

No mesmo quadro das tendências políticas e institucionais, e em parte por seu reflexo, a organização escola vê instituída a parceria educativa em termos formais, nos novos modelos de gestão administrativa e pedagógica, que apelam a uma crescente autonomia e territorialização das dinâmicas escolares. No entanto, todos reconhecemos, que a integração, quer da noção de parceria quer da sua prática efectiva, ou seja, da integração e participação de parceiros diversificados na vida da escola, revela grandes dificuldades.

---

<sup>56</sup> Esta questão, carece de reflexão e fundamentação concertada mas constitui, para já, uma pista, que poderá induzir outros estudos.

Os estudos do défice de participação de parceiros como as famílias, as empresas, as autarquias, as associações civis, entre outros, na vida da escola, não escondem que a parceria educativa, ainda que instituída está longe de ser *instituinte*<sup>57</sup>, o que conduz, muitas vezes, à exclusão dos parceiros educativos das dinâmicas projectuais e das práticas educativas, prisioneiras de uma visão escolar, bilateral e restrita do processo de aprendizagem.

No entanto, pergunta-se, o défice de participação dos parceiros educativos na escola, não será apenas uma das faces de um défice, mais amplo, de participação social, no colectivo, na cidadania? De que forma poderá, igualmente, ser condicionado por uma cultura dominante, que não valoriza a participação social? Que ainda não incorporou a dimensão longa e abrangente dos processos de aprendizagem no quotidiano da vida? Que ignora a dimensão da participação nos processos de aprendizagem?

Ainda que esta não seja, exactamente, a questão central da problemática de investigação subjacente à parte empírica deste estudo poderia, igualmente, colocar-se a seguinte questão: De que forma as práticas de envolvimento parental podem contribuir para a integração organizacional de uma cultura de parcerias educativas na escola?

#### **4.1.3. As parcerias ao nível da formação da Pessoa**

Se existem muitos estudos sobre a problemática do estabelecimento de parcerias, nomeadamente de parcerias com fins educativos, ao nível das políticas, das instituições e das organizações, o mesmo não acontece com esta abordagem na perspectiva da Pessoa.

---

<sup>57</sup> Termo utilizado por Canário (1994), no mesmo sentido que Correia (1989), para designar processos endógenos às escolas, baseados na sua criatividade, de algum modo «espontânea», em que é dominante uma lógica de mudança e em que existe coincidência entre os que concebem, decidem e executam. Canário distingue esta lógica de mudança e inovação por oposição a uma lógica de reforma ou *mudança instituída*, constituída por processos de mudança planificada centralmente, exógena à escola, onde existe uma clara separação institucional, no tempo e no espaço, entre os que concebem e decidem e, por outro lado, aqueles que aplicam. (Canário, 1994 pág.41-42)



Mas é na perspectiva da Pessoa, dos processos de formação e transformação de si, de construção de sentido da existência, que decorrem de uma dinâmica de transacção<sup>58</sup> inerente e, portanto, constante, com os outros e com o(s) (s) meio(s) de vida – que se vai tentando construir um referencial conceptual de interpretação da realidade que se pretende questionar. Por isso, é imprescindível a tentativa de reflectir a problemática das parcerias, ao nível do sujeito.

Conjugar “as parcerias” no singular leva, neste caso, devido ao desconhecimento de outras referências, aos significados da palavra “parceiro”.<sup>59</sup> Este termo é, particularmente, diversificado na sua teia de significância, ainda que haja uma coerência de sentido nas diversas acepções em que pode ser utilizado. Senão, vejamos: pode adjectivar um sujeito, significando “parelho”, “par” “semelhante”; ou sendo o próprio sujeito, significar “sócio”, “compadre”; “companheiro”; “pessoa com quem se joga”; “tanto o que dá como o que recebe numa qualquer sociedade”; “tratamento recíproco nos pais conjugues”; ainda, numa forma antiga utilizada no Brasil, pode querer dizer “companheiro de escravidão”.

Portanto, parece que o entendimento de “ser parceiro”, como sujeito ou atribuição de um sujeito, chama a atenção para o facto de que só se é parceiro “com outros”, tendo uma mesma finalidade ou situação que “outros”. Implica acompanhar ou “estar com” outros, numa dada situação de vida, o que pode sugerir colaboração, cumplicidade, reciprocidade mas também uma permanente conflitualidade, não só no sentido de interacção mas de poder, influência ou autoridade, entre os que “são parceiros”. Isto na medida em que na “parceria” podem estar, simultaneamente, em jogo, várias formas de reciprocidade e conflitualidade.

---

<sup>58</sup> Transacção no sentido que é dado a este conceito por Gaston Pineau (III Cap. 2.3., pág. 86)

<sup>59</sup> Segundo Silva, António de Moraes (1990) Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa, Horizonte.

Relembramos o que afirma Couceiro (2000, pág.87): “As transacções entre o pólo do *autos* e o pólo social, entre o individual e o colectivo, podem decorrer de relações de várias naturezas, como sejam relações de poder, de reconhecimento ou de reciprocidade. No entanto, o que importa é sublinhar a potencialidade formativa das experiências de interacção, compreender como ocorre este processo e qual é a natureza da transacção que se produz, bem como o que resulta de formativo dessas relações interpessoais.”

Esta acepção de “parceiro” convoca, assim, nesta tentativa de construção de uma abordagem singular de “parceria”, a mobilização do conceito de coformação<sup>60</sup>, na medida em que este conceito evidencia não só a dimensão social dos processos formativos da pessoa como pode, igualmente, sublinhar a dimensão individual dos processos sociais, evidenciando, sobretudo, o carácter interactivo das relações entre a pessoa, os outros e o meio e as potencialidades formativas que decorrem dessa dinâmica.

---

<sup>60</sup> Referido na pág. 87.

## Conclusões do IV Capítulo

Repensar os projectos e práticas de envolvimento parental da escola, numa abordagem sistémica, implica, antes de mais, o reenquadramento do conceito de participação, numa perspectiva alargada das esferas de acção sóciopolítica da Pessoa, em todas as dimensões individuais e sociais do exercício e assumpção da cidadania.

Implica, igualmente, reflectir sobre os seus efeitos potencialmente formativos para todos os adultos envolvidos e participantes, famílias, professores, parceiros comunitários, numa perspectiva longa e *lata* de dinâmicas formativas. Dinâmicas, em que a escola, enquanto organização social, inserida num certo território, num meio de vida, que aprende e se desenvolve, se pode constituir como catalisadora.

Mobilizar o conceito de coformação, numa abordagem da problemática das parcerias, na óptica do “parceiro”, do sujeito, portanto, do participante, do actor social, contribui para a articulação conceptual dos processos de aprendizagem, participação e formação. Esta articulação poderá, igualmente, contribuir para uma compreensão sistémica dos projectos e práticas de envolvimento parental na escola, na perspectiva do sujeito.

## **Conclusão da I Parte**

Procurando o Desenvolvimento Humano, as sociedades contemporâneas sublinham o papel da Educação, entendida, de forma abrangente, como toda e qualquer actividade organizada de aprendizagem humana e valorizam o local e o singular, no contexto da globalização das interdependências económicas e de todos os factores sociais e humanos.

Potenciar em termos de aprendizagem, todos os contextos de vida, recuperando e operacionalizando todos os conceitos que realçam a aprendizagem, como uma característica inerente ao ser humano e como um processo contínuo, diversificado, global e centralizado no aprendente, é um desafio, onde se joga, igualmente, o futuro dos sistemas educativos e formativos, na sua globalidade.

Na abordagem existencial da Formação da Pessoa, no seio da qual se compreendem os processos de aprendizagem global de vida, pode encontrar-se pistas para a reflexão sobre os interfaces entre o individual e o social, o sujeito e o seu “meio de vida”, numa dupla perspectiva dos processos (trans)formativos, ao nível do singular, do actor social, e do colectivo, da mudança social.

Essa reflexão contribui, igualmente, para o entendimento sistémico da aprendizagem e da participação, onde ressalta a bipolarização constante destes dois processos: a aprendizagem em todos os espaços/tempos da vida é condição para a participação efectiva, em todas as esferas individuais e sociais da cidadania mas, em si própria, a participação é já uma aprendizagem de vida.

Repensar os projectos e práticas de envolvimento parental, numa perspectiva ecológica das dinâmicas formativas, que podem ser desencadeadas na escola, entendida enquanto comunidade educativa, num determinado território, obriga a articular a

problemática da aprendizagem e da participação com a das parcerias educativas. Parcerias, que entendidas no singular, na óptica do sujeito, convocam o contributo do conceito de coformação, evidenciando a inerência das potencialidades formativas de todos os processos de participação, que implicam sempre inter-trasn-relações múltiplas do sujeito, consigo próprio, com os outros, com o meio. Por tudo isto, parece pertinente, compreender os efeitos formativos dos projectos e práticas de envolvimento parental na escola, sob a perspectiva do adulto participante e dos seus processos de aprendizagem e participação, que poderão contribuir para a promoção de uma nova cultura de aprendizagem e cidadania.

## **II Parte**

### **Práticas de envolvimento parental na escola numa perspectiva de Formação dos adultos participantes**

## **Introdução à II Parte**

Nesta parte do trabalho apresento o estudo levado a cabo no “terreno” dos projectos e práticas de envolvimento parental na escola, procurando partir de uma reflexão crítica sobre o caminho heurístico percorrido durante o processo de investigação.

Assim, para apresentar a forma como procurei desenvolver este processo de investigação, orientado pela problemática enunciada, organizei a segunda parte deste trabalho, em três capítulos:

No primeiro serão apresentadas as referências epistemológicas de suporte à investigação, as opções metodológicas e a organização desta fase do estudo. No segundo, dar-se-á conta de um estudo prévio, realizado no Reino Unido. Num terceiro, apresentar-se-á o estudo desenvolvido com três sujeitos participantes num projecto de envolvimento parental numa escola básica, de 1ºciclo, num Agrupamento de escolas do concelho de Almada. Finalmente, procuram-se retirar, deste processo investigativo, algumas conclusões que contribuam para finalizar este estudo, esperando-se abrir caminho para outros.

## **V Capítulo**

### **Quadro teórico-reflexivo de suporte ao estudo empírico**

#### **Introdução ao V Capítulo**

Após a explicitação da problemática de investigação, importa clarificar o enquadramento epistemológico em que se projectou a linha metodológica de investigação e no qual se procurou, igualmente, compreender os processos de formação de adultos nas práticas de envolvimento parental.

Dedica-se, assim, este capítulo, à explicitação do quadro de referência e suporte da investigação, das opções metodológicas, da escolha do método e técnica utilizados e da delimitação do “campo concreto” de questionação, referindo-se, neste âmbito, o processo que condicionou a escolha dos participantes adultos em projectos de envolvimento parental, que contribuíram para este estudo e a natureza da sua contribuição.

Tenta-se, no seu todo, descrever, de forma precisa e sintética, o processo de investigação, que se seguiu desde que se encetou a sua fase empírica.

#### **1. Suporte epistemológico**

O conceito de investigação é, neste trabalho, entendido como um processo de questionação da realidade e explicitação da compreensão obtida de forma discursiva, que possa ser compreensível aos outros. É, portanto, a investigação entendida como um processo dinâmico de (re)construção heurística do conhecimento.

A investigação que se encetou situa-se no domínio das ciências de educação, entendido este, como um campo autónomo de investigação, multi e transdisciplinar, no



âmbito das ciências sociais. Tem-se, assim, em conta, que a investigação neste campo, tal como a própria educação, é hoje encarada como um processo dinâmico, complexo, que faz parte do próprio desenvolvimento societal e não apenas um somatório de factos que possam ser descritos ou analisados numa abordagem unidisciplinar.

No entanto, a investigação nas ciências sociais em geral, tal como as próprias representações sociais, ainda estão, de alguma forma, influenciadas pelo paradigma dominante de conhecimento, herdado da tradição positivista, no qual o conhecimento é concebido como uma mera reprodução da realidade.

As críticas a este modelo de construção do conhecimento, e a consciência da visão redutora do paradigma objectivista, conduzem a uma nova atitude de investigação, enquadrada noutro paradigma contemporâneo, assente numa concepção construtivista de conhecimento, que reconhece a complexidade da produção de conhecimento, concebida como um processo de (re)construção pessoal e social.

Neste novo paradigma, a subjectividade deixa de ser um elemento perturbador, passa a conter valor epistémico, *na medida em que é entrevista como inerente e intrínseca* a todo e qualquer processo de conhecimento. Numa palavra, o conhecimento e a realidade cognoscível nunca são independentes do sujeito que interroga a realidade e produz conhecimento.

A produção de conhecimento é assim entendida, de acordo com Lerbet (1984), como um processo sistémico hipercomplexo, global, aberto e em permanente (re)construção. Por sua vez, e igualmente de acordo com Lerbet, “apesar do cepticismo de autores como K. Popper, que pensa que é melhor estudar o produto que as produções e os seus processos, recolhe-se de uma maneira compreensiva, ou seja interrogando o ponto de vista que exprimem as pessoas, os diversos documentos, observações inquéritos,

entrevistas. E a partir de tudo isto tenta-se fazer uma exploração<sup>61</sup>. Uma exploração que se pretende o mais relativa possível, uma exploração que não ignora que o investigador participa de maneira singular na investigação, sendo esta igualmente caracterizada pela singularidade.”(id., pág.12)

Assim concebido, o conhecimento científico, enquanto conhecimento aceite e socializado, assenta numa concepção de objectividade que exige a assumpção da subjectividade inerente a todo o processo de investigação, assumindo a intersubjectividade como seu fundamento: a argumentação, a auto e a hetero crítica. A dualidade objectividade/subjectividade passa assim a ser uma falsa questão, uma vez que, neste paradigma de produção do conhecimento, a objectividade não é entendida como a neutralização da subjectividade ou como a propriedade de algo que corresponde à realidade. O reconhecimento de que tudo o que tem acção humana contém subjectividade leva à confrontação de várias subjectividades, como único caminho para uma objectividade, que é sempre entrevista de forma relativa e circunstancial. (Almeida, 1997)

Tal como afirma Morin (1982, pág.s 35-36) “o princípio de explicação da ciência clássica eliminava o observador da observação. A microfísica, a teoria da informação, a teoria dos sistemas reintroduzem o observador na observação. A sociologia e a antropologia apelam para a necessidade de se situarem *hic* e *nunc*, isto é, de tomarem consciência da determinação etno-sóciocêntrica que, à partida, hipoteca toda a concepção da sociedade, da cultura, do homem.” Assim, o próprio progresso do conhecimento científico exige “que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e auto-reflexiva no seu conhecimento dos objectos.”

Almeida (1997, pág.s 7-10) afirma que ao reintroduzir-se o sujeito e os seus projectos no processo de conhecimento passam a ser decisões humanas e não uma racionalidade universal e clara, que estão na base da produção do conhecimento. Esta autora lembra Fourez (1992) que afirmava que o trabalho científico é um “processo

---

<sup>61</sup> “Exploitation” no original:

humano, feito pelos homens, para os homens e com os homens”, o que vem ao encontro do pensamento de Morin (1998, pág.s 31-32) que defende “uma plena utilização da subjectividade como condição de uma plena utilização da vontade de objectividade”.

Assim, na perspectiva epistemológica que procede à separação entre o sujeito e o objecto, a objectividade pressupõe a neutralidade do sujeito, confundindo-se objectividade com impessoalidade. Num novo paradigma, a dualidade objectividade/subjectividade é superada por uma perspectiva dialógica da objectividade/subjectividade.

É, ainda, a mesma investigadora, que invoca Desautels (1984), que diz ser tão falso “crer que o mundo se reduz à representação que eu faço dele, como é falso imaginar-se poder conhecer o mundo fora de toda a representação. Neste sentido os limites do meu mundo são os limites da linguagem de que disponho. (...) Porque a linguagem, instrumento de comunicação como de representação, não é um utensílio privado mas um processo social. A permuta de perspectiva entre indivíduos humanos, a intersubjectividade, portanto, é o fundamento da objectividade do pensamento.” (id.ib., pág.10)

A objectividade do conhecimento científico é, desta forma, construída por via da interacção entre a subjectividade de cada um. A noção de objectividade, como propriedade inerente à realidade é superada, passando a considerar-se como “propriedade de algo que obtém o consenso numa discussão argumentativa.”(Sousa Santos, 1993, pág.109)

Neste sentido, este autor afirma, igualmente, que: “Se a verdade é o resultado, provisório e momentâneo, da negociação de sentido que tem lugar na comunidade científica, a verdade é intersubjectiva e, uma vez que essa intersubjectividade é discursiva, o discurso retórico é o campo privilegiado de negociação de sentido. (...) A verdade de um discurso de verdade não é algo que lhe pertença inerentemente, acontece-

lhe no decurso do discurso em luta com outros discursos num auditório de participantes competentes e razoáveis.” (id.ib., pág.109)

No paradigma de investigação da “ciência clássica”, como denomina Morin (1982, págs.36-37) tendia-se a “reduzir o conhecível ao manipulável. Hoje, há que insistir fortemente na utilidade de um conhecimento que possa servir para ser reflectido, meditado, discutido, incorporado por cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida (...)” e num novo pensamento, “capaz de enfrentar a complexidade do real, permitindo ao mesmo tempo à ciência reflectir sobre ela mesma.”

É ainda Morin (1982, pág.36), que defendendo o princípio da complexidade, como um princípio mais rico de explicação do real, afirma que não se pode “sacrificar o todo à parte e a parte ao todo mas sim conhecer as partes conhecendo o todo, e conhecer o todo conhecendo as partes.”

Na investigação desenvolvida, optei por uma abordagem do singular, do particular, do atípico, privilegiando a compreensão do conhecimento que poderá vir a ser produzido em detrimento da produção de conhecimento em extensão. Na procura de uma atitude pessoal de investigação, tem sido possível encontrar fundamento em diversos autores que, de diversas formas, contribuem para a construção de um novo paradigma do conhecimento.

Sartre, citado por Ferrarotti (1979, pág.26), defendia que o lugar privilegiado da produção do saber e do ser é o homem – “o universal singular” – formulando, assim, os pressupostos que concedem estatuto epistemológico à vivência individual, à experiência singular.

Rogers (1985, pág. 37) afirma que, “aquilo que é mais pessoal é o que há de mais geral”. Ferrarotti (1979, pág.26) defende que “se nós somos, se todo o indivíduo é, a

reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma praxis individual.”

Assim, “de acordo com o quadro epistemológico construtivista contemporâneo, a própria noção de uniformidade comportamental é posta em causa e consequentemente a noção de generalização.” (Almeida, 1997, pág.13) No entanto, talvez seja lícito defender, tal como referem Goetz e Lecompte (1984), citados por esta autora, a “comparabilidade” e “translatividade” do conhecimento produzido a partir da compreensão do “singular” e “particular”, através da utilização de um discurso rigoroso e de uma caracterização explícita dos processos e fenómenos estudados.

Neste sentido, com esta investigação não procuro a explicação causal dos fenómenos, com vista à generalização de leis de carácter determinístico mas sim uma compreensão das situações ou dos processos estudados, acreditando que, como diz Ferrarotti (1979, págs.27-28), “todo o acto individual é uma totalização sintética de um sistema social” e se se concebe “a história individual como história social totalizada por uma praxis (...) estas duas proposições implicam um processo heurístico visando o universal através do singular, procurando o objectivo a partir do subjectivo, descobrindo o geral através do particular.”

## **2. Opções Metodológicas de Investigação**

A investigação desenvolvida situa-se num quadro paradigmático que coloca o sujeito no centro da investigação, “com a convicção que a singularidade de uma vida pode fornecer mais dados que a generalidade de muitas.”(Couceiro, 1997, pág.2)

Ao reflectir sobre as diversas formas de interrogar a realidade que pretendo compreender – as práticas de envolvimento parental na escola sob ponto de vista da aprendizagem e participação dos adultos participantes – concluí, tal como afirma Couceiro (1997, págs.1-2), na linha de pensamento de Gaston Pineau (1993), que “(...) se

devem ultrapassar as dicotomias, como sejam as de sujeito/objecto, particular/geral, objectividade/subjectividade, teoria/prática, sublinhando antes a importância da abordagem compreensiva capaz de “agarrar” a significação da experiência vivida.”

Com base nestes pressupostos, e tendo, igualmente, em conta, toda a dinâmica interactiva, estabelecida entre o sujeito que investiga e o sujeito que vivenciou o processo que se pretende investigar, procurei compreender a experiência de aprendizagem e participação nas práticas de envolvimento parental na escola, sob o ponto de vista dos seus participantes e actores, dando, assim, evidência à “palavra” dos sujeitos de investigação, ao seu discurso.

Num paradigma positivista, o discurso do sujeito era considerado como um dado, que era recolhido pelo investigador e posteriormente tratado, analisado e compreendido. Num paradigma compreensivo, em que se situa este estudo, colocando o sujeito no centro da investigação, o discurso do sujeito “(...) não só fornece matéria para conhecimento como produz conhecimento de si e para si.”(Couceiro, 1997, pág.2)

Centrando o estudo dos processos de participação e aprendizagem nos projectos de envolvimento parental na escola, na perspectiva dos próprios sujeitos participantes, a entrevista surgiu como o método mais adequado de “captar” os processos individuais de aprendizagem e participação que se procuram compreender. Ou seja, na medida em que, no fundo, o que se pretende investigar, decorre de um processo formativo, que pressupõe o reconhecimento pelo sujeito da sua própria aprendizagem e participação, neste caso, aprendizagem e participação num projecto de envolvimento parental na escola, encontrei na entrevista e na análise do seu conteúdo o método mais adequado de estudar o discurso do sujeito “envolvido” e “participante”.

### **3. Os sujeitos de investigação**

No quadro epistemológico referencial deste estudo, a partir do qual procurei construir uma metodologia de investigação coerente com a problemática e os objectivos enunciados, a compreensão dos efeitos da participação num projecto de envolvimento parental centra-se, privilegiadamente, nos seus próprios actores, ou seja, nos sujeitos “que elaboram a acção social.” (Ferrarotti, 1979) Assim sendo, procurei encontrar participantes em processos de envolvimento parental que aceitassem ser os “sujeitos da investigação” deste estudo.

A procura dos sujeitos de investigação decorreu, em grande parte, do processo que conduziu à problemática atrás exposta, estando intrinsecamente relacionada com a vivência pessoal significativa de observação de alguns casos concretos de envolvimento parental na escola, no nosso país e em outros países europeus, o que motivou, em primeiro lugar, o âmbito e a problemática desta investigação. A escolha dos sujeitos de investigação encontra-se, essencialmente, ligada ao processo heurístico adoptado.

O que se pretende, como explicitado através da problemática de investigação, é compreender os efeitos formativos da participação em projectos de envolvimento parental na escola, sob ponto de vista dos adultos envolvidos, numa perspectiva de promoção de uma nova cultura de aprendizagem e de cidadania participativa. Do próprio enunciado desta problemática de investigação decorreu a escolha de actores diversificados, ou seja, não apenas “pais” e professores, alargando-se o âmbito deste estudo a outros actores, em coerência com os objectivos de investigação enunciados.

De forma a incluir neste estudo todos os adultos participantes num projecto de envolvimento parental na escola, pareceu adequado o contributo de “pais”, de professores e de outros actores sociais, provenientes da comunidade local, de forma a tentar construir, através da diversidade de perspectivas, uma compreensão de todo o processo de aprendizagem e participação que se pretendeu investigar.

De acordo com a opção pela abordagem “singular” dos processos formativos dos adultos participantes, pensou-se que este estudo deveria assentar em três sujeitos de investigação, parecendo que a triangulação - mãe/pai, professor(a), elemento da comunidade local - com vista ao estudo da participação num projecto de envolvimento parental, que envolve actores sociais diversificados, transcendendo os actores sociais habitualmente conotados com as actividades de aprendizagem organizadas nas escolas, poderia constituir uma escolha adequada aos objectivos desta investigação.

### **3.1. A organização do estudo empírico**

Como já foi referido, do que foi possível apreender até agora, quer a disseminação das práticas de envolvimento parental quer a generalidade dos estudos que as procuram compreender, visam, na sua generalidade, essencialmente, os efeitos destas práticas na promoção do sucesso educativo de crianças e jovens.

No entanto, as práticas observadas, ainda que de forma casual, no Reino Unido, no contexto de um projecto transnacional de intercâmbio cultural Europeu, visavam ter uma dupla acção, repercutindo-se no percurso educativo dos jovens mas também no dos adultos envolvidos, ou seja, assumiam-se como projectos construídos numa perspectiva de integração da educação formal inicial e da aprendizagem em todos os contextos, formais, não formais e informais, e em todas as idades da vida.

Desta forma, pareceu pertinente anteceder o processo de investigação empírica – que tem como objectivo a compreensão dos processos de formação de adultos participantes em práticas de envolvimento parental numa escola portuguesa, do concelho de Almada - por um estudo prévio, das mesmas práticas na região de St Helens, no Reino Unido, o que permitiria um *olhar compreensivo*, sobre as práticas de envolvimento parental desenvolvidas no projecto e na região já visitada, procurando bases mais fundamentadas para uma melhor compreensão dos processos formativos e de



aprendizagem e participação, que apenas se tinham intuído no primeiro contacto vivenciado.

A deslocação ao Reino Unido e o contacto directo com as práticas de envolvimento parental em St Helens viriam a confirmar, de alguma forma, as experiências que tinham, na primeira visita, no âmbito do projecto de intercâmbio cultural, suscitado o interesse por uma compreensão mais profunda daquela realidade.

Seguidamente, e mobilizando alguns dados fornecidos pelo estudo prévio, desenvolvido no Reino Unido, iniciou-se a recolha de testemunhos de três participantes em projectos de envolvimento parental na escola portuguesa, seguindo para a escolha destes participantes o critério da triangulação pais/professor(a)/parceiro comunitário, que atrás se expôs. As três entrevistas a participantes num projecto de envolvimento parental na Escola Básica, de um Agrupamento no Monte da Caparica, concelho de Almada, sendo o núcleo central desta investigação, constituíram o *corpus* de análise, que contribui para a prossecução dos objectivos que presidem a todo o processo de estudo e investigação.

#### **4. Métodos, técnicas e “cuidados” utilizados**

Identificada a realidade que se pretende interrogar, feitas as opções metodológicas, o passo seguinte foi projectar e realizar as próprias entrevistas, após o que, se escolheria a técnica de análise do seu conteúdo.

A concepção das entrevistas constituiu um passo extremamente delicado, uma vez que não era alheio da plena consciência, que se possuía de todas as condicionantes que envolvem o próprio processo de uma entrevista, nomeadamente “as condições de produção” (Bardin, 1977) do discurso do entrevistado em que toda a fenomenologia de inter-relação entre entrevistado e entrevistador está subjacente.

Desde cedo, se preferiu, em coerência com os restantes pressupostos teóricos que enformam este trabalho, e seguindo a sistematização de Bardin(1977), encarar o “discurso” dos entrevistados como um processo e não como um dado, o que conduziria a uma “análise da enunciação.” Esta autora afirma que a “análise da enunciação assenta numa concepção do discurso como palavra em acto. A análise de conteúdo clássica considera o material de estudo como um dado, isto é como um enunciado imobilizado, manipulável, fragmentável. Ora, uma produção de palavra é um processo. A análise de enunciação considera que na altura da produção da palavra, é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações.” (pág.170) A mesma autora considera, que esta perspectiva de análise do discurso é, particularmente, indicada a entrevistas não directivas.

Assim, a principal preocupação foi a de projectar uma entrevista, de tal forma aberta e flexível, que possibilitasse ao entrevistado a criação natural do seu próprio discurso, favorecendo a reflexão sobre um percurso pessoal de aprendizagem e participação num projecto de envolvimento parental.

Pretendia-se que a entrevista consistisse um momento propício para a auto-reflexão, do sujeito, podendo transformar - mobilizando o pensamento de Josso<sup>62</sup>, - o *vecú* em experiência, o que se esperava poder contribuir para evidenciar o reconhecimento de aprendizagens e a consciência de um processo formativo. Mas, por outro lado, a entrevista não poderia ser tão flexível que permitisse um discurso, por parte do entrevistado, que não correspondesse aos objectivos da própria entrevista e portanto, desta investigação.

Optou-se assim, por projectar uma entrevista semi-estruturada, partindo-se para as entrevistas com questões, tenuamente formuladas, no que diz respeito à sua forma mas muito precisas relativamente ao seu conteúdo. Sentia-se, após reflectir sobre a

---

<sup>62</sup> I Parte, III Capítulo, 2.1.

problemática e os objectivos da sua investigação que se necessitava de estruturar o diálogo com os entrevistados tendo em conta alguns eixos fundamentais:

Em primeiro lugar, solicitar a descrição do processo de envolvimento do participante num projecto de envolvimento parental na escola, com vista a propiciar um “posicionamento” discursivo, e reflexivo, por parte do sujeito entrevistado, relativo ao seu próprio envolvimento, à forma de participação, aos motivos que o levaram a isso e eventualmente aos tempos, etapas, fases desse mesmo envolvimento.

Partindo dessa primeira “etapa” da entrevista, pareceu importante solicitar ao entrevistado uma “resposta” a três questões fundamentais:

- O reconhecimento das aprendizagens realizadas nesse processo de participação através da sua descrição ou identificação;
- Os ganhos que essa aprendizagem e participação representavam em termos de formação pessoal do participante;
- A reflexão sobre o processo em termos da mudança de perspectivas pessoais, relativamente à sua aprendizagem e participação na vida colectiva.

Será necessário explicitar aqui que nenhuma entrevista se realizou sem uma conversa prévia com o entrevistado(a), na qual a natureza e os objectivos da investigação foram explicados. Após a anuência dos entrevistados em conceder a entrevista e, portanto, participar activamente neste estudo, foi acordada a forma de registo do diálogo em cassette audio, sendo igualmente acordado que a investigadora transcreveria a entrevista e remeteria esse suporte escrito para leitura por parte do entrevistado(a).

Foi acordado que a investigadora apenas passaria à utilização da entrevista como *corpus* de análise para esta investigação, após a concordância dos entrevistados relativamente ao resultado final da entrevista, evidenciado no suporte escrito.

Por outro lado, todos os entrevistados foram consultados relativamente aos seu desejo expresso de manter ou não o seu anonimato, neste processo. Regista-se, que todos os entrevistados(as), quer nas entrevistas preliminares, no âmbito da pesquisa exploratória, quer nas entrevistas que constituem o *corpus* de análise desta investigação, manifestaram o seu desejo expresso de serem identificados, neste estudo, pelo seu nome próprio e papel social desempenhado no projecto de envolvimento parental em que estavam inseridos.

#### **4.1. Análise de conteúdo**

Segundo Bardin (1977, pág.9) a análise de conteúdo é um “instrumento metodológico” cada vez mais subtil, em constante aperfeiçoamento, que se aplica a “discursos” extremamente diversificados. “É uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade.”

É neste sentido, que prosseguindo a reflexão processual que se leva a cabo, se explicita, de forma o mais completa possível, o processo de construção da grelha, que se apresenta no Quadro 1. Ainda que, no processo de análise de conteúdo, se privilegiasse uma análise da enunciação, em que “cada entrevista é estudada em si mesma como uma totalidade organizada e singular”, procurou-se articular esta leitura com a propiciada por uma análise temática, “transversal, isto é, (que) recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projectada sobre os conteúdos.”(Bardin, 1977, pág.175)

A análise temática foi, essencialmente, adoptada, para que se pudesse criar um certo sentido comum nas leituras interpretativas dos *corpus* de análise, sendo, igualmente, em parte, nesse sentido, que se pensou em construir a grelha apresentada no Quadro 1.

Quando se pensou na construção desta grelha, teve-se em presença, não só os objectivos e o quadro problemático de investigação (que se apresentam na primeira e

## QUADRO 1

**Questão central de investigação : Como é que a participação em projectos de envolvimento parental na escola pode ser promotora de uma nova cultura de aprendizagem e cidadania?**

Objectivos de investigação	Questões de investigação	Questões para as entrevistas	Análise de conteúdo Categorização temática
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para o reconhecimento de processos de aprendizagem dos adultos participantes em práticas de envolvimento parental na escola.</li> <li>- Contribuir para uma compreensão reflexiva dos processos de formação de adultos nas práticas de envolvimento parental na escola.</li> <li>- Contribuir para a potenciação dos efeitos formativos das práticas de envolvimento parental na escola, numa perspectiva abrangente de aprendizagem na vida e de cidadania participativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que aprendizagens podem ser identificadas no discurso dos participantes, relativamente ao seu processo de participação num projecto de envolvimento parental na escola?</li> <li>- Como é que a aprendizagem desenvolvida é compreendida pelos participantes como um percurso formativo?</li> <li>- De que forma a participação num projecto de envolvimento parental na escola contribui para a articulação dos processos de aprendizagem e participação?</li> <li>- De que forma a participação num projecto de envolvimento parental na escola pode contribuir para uma <i>"transformação de perspectivas"</i> dos sujeitos participantes?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é que se envolveu num projecto de envolvimento parental?</li> <li>- Como descreve o seu próprio processo de aprendizagem e participação neste projecto de envolvimento parental?</li> <li>- Que aprendizagens realizadas ao longo do seu processo de participação identifica?</li> <li>- O que acha que ganhou, em termos da sua formação pessoal, com a sua participação num projecto de envolvimento parental?</li> <li>- A sua participação neste projecto, alterou, de alguma forma, as suas perspectivas pessoais, relativamente a aprender e a participar?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A - Descrição do processo de envolvimento. ( A1-quando, A2-como e A3-porquê?)</li> <li>B - Descrição / reconhecimento do próprio processo de aprendizagem.</li> <li>C - Descrição/ reconhecimento do próprio processo de participação.</li> <li>D - Identificação de aprendizagens.</li> <li>E- Identificação de ganhos em termos de formação pessoal.</li> <li>F- Reconhecimento de mudança nas perspectivas pessoais (aprender, participar)</li> <li>G - Articulação das aprendizagens realizadas com a participação na vida colectiva.</li> </ul>

segunda colunas) como as questões que se projectaram e as que se realizaram no decurso das entrevistas (terceira coluna).

Convém clarificar que as questões apresentadas nesta grelha são encaradas como questões-chave, que de uma forma ou de outra, no decurso semi-estruturado do diálogo se foram expressando ou não, consoante as condições do próprio diálogo e a natureza das respostas, ou seja do discurso dos entrevistados. Por exemplo, por vezes nunca se chegou a solicitar a identificação das aprendizagens realizadas, quando estas já o tinham sido na descrição do próprio processo de envolvimento. Outras vezes, colocaram-se espontaneamente outras questões pontuais, que não se incluem nesta grelha, para clarificar aspectos que, no entanto, pareciam no momento da entrevista importantes, em função dos objectivos da investigação em curso, que nunca se perderam de vista, no decorrer de todo o processo.

Tendo presente que, aquando da construção desta grelha, já se tinha procedido a uma primeira leitura “impressionista” do suporte escrito das primeiras entrevistas realizadas, procurou-se criar uma categorização temática de análise do conteúdo das mesmas, tentando realizar um encontro entre aquilo que “o conteúdo” pode “dar” a esta investigação e aquilo que esta investigação, pelos seus objectivos, espera que “o conteúdo” das entrevistas lhe “dê”.

Optou-se, portanto, por uma análise qualitativa de conteúdo e, essencialmente, por uma categorização de natureza temática (quarta coluna), por se considerar que é a mais coerente com todos os pressupostos de investigação assumidos, sendo também a mais adequada a todo o processo conduzido e aos resultados que se esperava poder evidenciar.

A construção desta grelha (Quadro 1) pretende, igualmente, facilitar o estabelecimento de uma leitura “paralela” dos objectivos, das questões de investigação, das questões-chave para as entrevistas e da categorização para a análise do conteúdo das

mesmas, o que permitiu “testar” a coerência da investigação e de todo o processo que se pretende não só descrever mas, especialmente, reflectir.

As entrevistas previamente realizadas no Reino Unido contribuíram, igualmente, para aferir a grelha de análise de conteúdo, embora a natureza das questões colocadas nas entrevistas e o processo de interpretação do seu conteúdo apresentem algumas diferenças, consentaneamente com os próprios objectivos daquela pesquisa prévia.

## **Conclusões do V Capítulo**

Neste trabalho, a investigação é assumida como um processo dinâmico de (re)construção heurística do conhecimento, e, portanto, numa perspectiva dialógica da objectividade-subjectividade. É privilegiada uma abordagem do singular, entendido este, como a particularização do universal. O “sujeito de investigação” é, neste sentido, o núcleo deste estudo, encarado como co-produtor de discurso, que pode construir conhecimento de si. Sempre centrado no sujeito, este estudo não procura, no entanto, uma abordagem intimista dos processos formativos que se pretendem evidenciar, tentando-se antes sublinhar, pela perspectiva do sujeito, as múltiplas co-relações permanentemente estabelecidas entre este, os outros e o meio.

É neste sentido que se procura, como finalidade deste estudo, compreender os efeitos formativos da participação em projectos e práticas de envolvimento parental na escola – sob ponto de vista dos seus participantes adultos – na promoção de uma nova cultura de aprendizagem e de cidadania, partindo de sujeitos que pudessem contribuir com diferentes perspectivas para uma compreensão abrangente dos processos de envolvimento parental na escola. Assim, este estudo centra-se em três sujeitos, adultos participantes numa escola básica de um Agrupamento do concelho de Almada – uma mãe, uma professora, uma parceira comunitária – que aceitaram ser sujeitos de investigação.

Procura-se reflectir e explicitar o processo de escolha de uma metodologia adequada às finalidades deste estudo, optando-se por métodos e técnicas, que não escondam a percepção dos múltiplos factores a ter em conta, os cuidados a tomar na produção do discurso e na sua interpretação, através da análise de conteúdo.

Tendo em vista um maior rigor neste trabalho optou-se por, previamente ao trabalho empírico, fazer uma breve pesquisa exploratória, na qual se esperava ganhar saberes que pudessem ser mobilizados neste estudo.



## **VI Capítulo**

### **A formação de adultos nas práticas de envolvimento parental em escolas de St Helens , no Reino Unido**

#### **Introdução ao VI Capítulo**

Apresenta-se, neste capítulo, a pesquisa desenvolvida, a partir de uma visita de estudo ao Reino Unido, em Março de 2000, constituindo este trabalho uma fase prévia ao estudo empírico. A decisão de encetar esta investigação por uma breve pesquisa prévia, junto da equipa coordenadora e de alguns participantes nos projectos de envolvimento parental concebidos e desenvolvidos em St Helens, uma localidade, na região de Manchester, justifica-se pelo interesse de melhor compreender a dinâmica processual das práticas de envolvimento parental naquela região, cujo estudo pareceu poder “acrescentar” rigor à presente investigação, contribuindo, por um lado, para uma compreensão mais abrangente dos processos formativos que se pretendiam estudar e, por outro, para a reflexão sobre as questões de investigação e a adequação da metodologia escolhida.

A este factor acresce o de parecer, que as práticas de envolvimento parental desta região teriam tido, de alguma forma, através do intercâmbio cultural estabelecido, no âmbito do projecto Sócrates, impacto nas práticas de envolvimento parental da escola portuguesa já referida, “terreno” do estudo, que se pretendia levar a cabo.<sup>63</sup>

Através de um breve levantamento documental procurou-se compreender os objectivos e os princípios subjacentes aos projectos de envolvimento parental na escola,

---

<sup>63</sup> Esta suspeição viria a ser confirmada, no testemunho de um dos sujeitos de investigação -Ernestina, a professora entrevistada, reconhece, de forma explícita e espontânea, que a sua participação no projecto de intercâmbio cultural europeu, influenciou as diferentes formas de envolvimento parental, em que se traduz o projecto na sua própria escola, quando afirma: “claro que aprendi muito e de alguma forma o que estamos a fazer na biblioteca e com o jardim de infância é inspirado no trabalho que observei...” (no Anexo 4, Entrevista a Ernestina, pág.6).

naquela região. Mas, especialmente, através da recolha de testemunhos de actores sociais participantes, que se registaram, analisaram e interpretaram, procurou-se compreender todo o processo, na perspectiva dos próprios coordenadores e de alguns participantes.

### **1. Questões metodológicas**

Importa referir, previamente, algumas questões que condicionaram a realização das entrevistas em St Helens, na medida em que estas constituem, no fundo, a principal fonte para esta pesquisa prévia. Estas questões são suscitadas pelo facto de terem decorrido no Reino Unido, a cidadãos ingleses, e com o objectivo específico de contribuírem para um estudo de natureza exploratória.

O primeiro factor – o local das entrevistas e a nacionalidade dos entrevistados – põe a questão da língua utilizada. Esteve sempre presente a condicionante de todos os diálogos serem expressos na língua inglesa, que não sendo a minha língua nativa, levou à adopção de um redobrado cuidado com as condições de comunicação.

Assim, foi solicitado, numa conversa prévia, aos entrevistados, que sempre que não estivessem completamente certos do significado das perguntas que lhe eram dirigidas, não respondessem sem as esclarecer. Foi, ainda, solicitada aos entrevistados uma redobrada atenção relativamente à verificação do registo escrito das entrevistas. Este processo, de recolha, registo e verificação do conteúdo e forma das entrevistas, ainda que moroso, concluiu-se com a participação interessada de todos os entrevistados, concedendo a esta investigação entrevistas, que se apresentam em anexo, no seu texto original, ou seja, na língua inglesa. Considerou-se que uma tradução, por mais fiel que seja, poderia, de alguma forma, constituir um desvio ao seu significado global.

Reflectindo sobre este processo, considera-se, que o facto de não se ter partido para estas entrevistas com muito mais, que uma delimitação temática precisa dos conteúdos das questões a colocar, se deve, igualmente, ao facto das perguntas a formular

durante todo o diálogo, que estrutura cada entrevista, se terem, necessariamente, que expressar na língua inglesa. Ainda que intuitivamente, optou-se por expressar de forma o mais clara possível, na língua materna dos entrevistados, as ideias que presidiam à projecção das entrevistas, em vez de partir de uma tradução para o inglês de questões previamente formuladas em português.

De acordo com a natureza deste estudo prévio, para a análise de conteúdo destas entrevistas, procurou-se construir grelhas que possibilitassem uma leitura do significado do discurso dos participantes, partindo, essencialmente, do discurso em si. Optou-se, por isso, por uma leitura “flutuante, flexível e intuitiva.”(Bardin, 1977)

A interpretação dada ao conteúdo destas entrevistas, ou seja as inferências realizadas a partir do discurso analisado, sendo expressa necessariamente, em português, de forma a possibilitar a apresentação desta fase prévia da investigação, não conseguiu obviar – ainda que se utilize, nas citações, a reprodução de todos os textos na sua língua original - uma certa “tradução” entre as duas línguas em presença, o que poderá sempre constituir um acréscimo da presença do factor subjectividade. No entanto, crê-se, e reafirma-se, como já foi expresso no quadro referencial a este estudo, que a assumpção da subjectividade inerente a todos os processos de investigação será, sempre que explicitada, factor de enriquecimento das condições de produção dos processos de construção do conhecimento.

### **1.1. Organização da pesquisa em St Helens**

Tendo em conta os objectivos desta fase da pesquisa procedeu-se, em primeiro lugar, a um breve levantamento documental, do qual, se destacam o *Lifelong Learning Development Plan 1999-2002* e *Across the millenia – the strategic plan for education - 1998-2001*, documentos que, cedidos pela autoridade local de educação em St Helens,

contribuíram para a compreensão das linhas gerais orientadoras da política educativa, em que se contextualizam, naquela região, os projectos de envolvimento parental.<sup>64</sup>

Seguidamente, procurou-se, junto da equipa coordenadora dos projectos de envolvimento parental, recolher testemunhos vivos, relativamente aos princípios norteadores da sua acção, à filosofia subjacente e objectivos específicos, procurando, igualmente, entender a forma como surgiram as práticas de envolvimento parental naquela região e um projecto de âmbito transnacional, nesta temática, inseridos na actividade global daquela autoridade local de educação.

Em breves encontros com alguns dos participantes em práticas de envolvimento parental – uma mãe, um professor, um elemento da comunidade local, sendo todos estes sujeitos entendidos e assumidos como parceiros educativos nestas práticas - procurou-se que estes sujeitos descrevessem a sua experiência, e que, assim, reflectissem sobre estas vivências e explicitassem a sua compreensão do seu percurso pessoal e processo de aprendizagem e participação.

Todas estes diálogos decorreram na forma de entrevista, de acordo com o processo já explicitado, partindo de uma estrutura semi-dirigida e aberta, que pudesse conduzir a um discurso livre por parte dos sujeitos e a um diálogo flexível com os sujeitos, constituindo-se as perguntas - chave<sup>65</sup> como balizas que ajudassem a nortear o rumo da

---

<sup>64</sup> No anexo 1, “Lifelong Learning Development Plan 1999-2002”, 1999, St Helens MBC.

<sup>65</sup> Perguntas-chave colocadas aos coordenadores do projecto:

- a) Which, would you say, is the general philosophy that supports the parental involvement projects developed in St Helens?
- b) Which are the main objectives of the parental involvement projects?
- c) Which basic principles would you identify as major guidelines to your work in this organization?
- d) How did the idea of a transnational project of parental involvement, within the Socrates Program, come about?
- e) How would you describe your own learning and participation process in these projects?

Perguntas-chave colocadas aos parceiros neste projecto – uma mãe, uma professora, um elemento da comunidade:

- a) How did you become involved in a parental involvement project?
- b) What would you say you gained personally by being involved in this project?
- c) How would you describe your own learning and participation process in these projects?

entrevista de forma profícua para a investigação proposta, não impedindo, de qualquer forma, a narrativa espontânea dos sujeitos.

## **2. Enquadramento e objectivos dos projectos e práticas de envolvimento parental na escola em St Helens**

Os projectos e práticas de envolvimento parental na escola, em St Helens, enquadram-se no âmbito de uma acção abrangente de intervenção junto da comunidade da região, que, por sua vez, espelha as grandes linhas de orientação da política educativa, de formação e de emprego<sup>66</sup> no Reino Unido, em consonância com as grandes tendências destas políticas, nos países da Europa comunitária.

No *Strategic Plan for Education - 1998-2001* (1999, pág.9), elaborado pela autoridade local de educação de St Helens (*St Helens Local Education Authority – LEA*), em que é referida uma “*extensive consultation with schools and other partners to act as a reference point setting out the future vision for Education in St Helens*”<sup>67</sup> estão, claramente, identificadas seis linhas de intervenção, das quais destaco duas: “*A firm foundation of literacy and numeracy in which parental partnership is promoted and supported; (...) the promotion of key skills, citizenship, environmental awareness and healthy lifestyles in the context of lifelong learning.*”

No desenvolvimento destas duas linhas de intervenção, pode, claramente entender-se, que os projectos de envolvimento parental na escola, naquela região, se enquadram numa abordagem global de *community and family learning*, na qual desempenham um papel importante, não só as escolas mas, igualmente, parceiros, como, entre outros,

---

d) Your participation in this project did, in any way, change your personal perspectives towards learning and participation in citizenship?

<sup>66</sup> Para confirmar esta afirmação foram consultados diversos documentos produzidos ao nível das esferas governativas do Reino Unido, como “*Learning to Succeed, a new framework for post-16 learning*”, (1999) “*Excellence in Schools*”(1997), “*Supporting Families and Parenthood*”(1997), os dois últimos disponíveis em sites da Internet referidos na Bibliografia.

<sup>67</sup> Citação integral de uma parte da introdução ao *Strategic Plan for Education - 1998-2001*, *St Helens Local Education Authority, St Helens MBC, 1999 (edição revista)*.

centros comunitários, bibliotecas, e onde se sublinha a importância de “*initiatives to support parent learning and enhance its provision for accredited study.*” (ib., pág.10)

Esta leitura é confirmada por um responsável pela promoção daqueles projectos, que explicitamente afirma: “*Parental involvement projects within a broader concept of family learning (...) arose (...) as a means of continuous educational and development policy and action in this LEA and in this particular team.*” (E. J.R., pág.1)<sup>68</sup>

Sublinha-se o facto de no documento acima referido, que expressa as linhas estratégicas de intervenção educativa global, visando a comunidade em geral, jovens e adultos, se integrar a acção junto destes públicos, precisamente, através de uma perspectiva de *community and family learning*, o que vem ao encontro das “estratégias ecológicas de formação” já referidas neste trabalho. Esta integração é explicitada pelo mesmo coordenador que diz: “*Adult education and initial education are usually separated...these two concepts or practices came naturally together in St Helens LEA (...).*” (E. J.R., pág.2)

A prática de iniciativas integradoras das aprendizagens de adultos e jovens e a articulação das escolas com a comunidade envolvente, no âmbito das quais se desenvolvem múltiplas actividades de envolvimento parental, nesta região, assenta igualmente, na “herança” das denominadas *community schools*. Desde meados da década de 80, várias regiões do Reino Unido, entre as quais St Helens, foram incentivadas, por directrizes e fundos governamentais geridos localmente, a promover a abertura das escolas à comunidade, operacionalizando o conceito de “*community school*”.

---

<sup>68</sup> Entrevista a John Rosier, no Anexo 2. Neste capítulo passo a transcrever excertos das entrevistas realizadas em St Helens, apresentadas no anexo 2, designando-as pela letra E. seguida das iniciais dos nomes dos entrevistados.

*“This was a very diffused and complicated concept...it could mean everything...but the basic idea was to open the schools to the wider community...get the community involved in all sorts of school activities.” (E. J.R., pág.1) “The schools we were going to work with were based in socially deprived areas. Rapidly the concept of community schools took off...” (E. A.B., pág.2)*<sup>69</sup> Quando os recursos disponíveis cessaram, restou a necessidade de se manterem as práticas, recentrando no envolvimento parental “a porta aberta” entre as escolas e a comunidade. *“In 1996 the funds ended but the concept and some practices still remained as well as the need to keep supporting those needed schools in deprived areas.”*(E. J.R., pág.1)

Estes projectos e práticas em St Helens parecem, assim, fruto de uma multiplicidade de factores, que, contudo, sempre conjugaram, numa perspectiva, de alguma forma, sistémica, como finalidade, a promoção da aprendizagem, das crianças, das famílias, da comunidade. *“Parental involvement has a dual effect in the children attainment and in the families’ empowerment and therefore in the community learning development.”* (E. A.B., pág.4)

Por exemplo, no *Lifelong Learning Development Plan – 1999-2002*, (1999, pág.5)<sup>70</sup> documento elaborado, tendo em vista, especificamente, a intervenção junto da população adulta, pode ler-se: *“The LEA has a specific commitment to Family Learning, particularly where focused on the raising of pupil attainment in literacy and numeracy in the Primary sector. (...) The LEA’s «Literacy Through Life» Family Learning Project was cited in “Excellence in Schools” White Paper as an example of best practice.”*

No entanto, o objectivo dos projectos incluídos na linha de acção identificada como *family learning* têm, igualmente, um entendimento de *adult and community learning*. *“The development of Family Learning is seen as a key strategic action in the LEA’s provision of adult and community learning.”* (id.,ib., pág.12) De facto, no mesmo

---

<sup>69</sup> Entrevista a Ann Brian, em anexo (Anexo 2).

<sup>70</sup> Em anexo (Anexo 1).

documento, pode pesar-se a importância das iniciativas incluídas na rubrica *Family Learning*, atendendo ao número de adultos inscritos em cursos, promovidos ou apoiados por aquela autoridade local de educação. Assim, em 1998-99, num total de 923 adultos inscritos, em cursos diversificados, 484 participaram em cursos integrados nas iniciativas identificadas como *Family Learning*.(id.,ib., pág.9)

Finalmente, convém referir que a autoridade local de educação de St Helens não é o único “fornecedor” ou promotor de oportunidades de educação de adultos, naquela região, fazendo parte de uma estrutura desconcentrada, recentemente criada no Reino Unido (ao longo de 1999-2001, faseadamente), no seio da qual, se espera, passe a ser promovida e organizada toda a aprendizagem da população adulta, no âmbito da perspectiva de *lifelong learning*: as denominadas *Local Lifelong Learning Partnership*.<sup>71</sup> Ainda assim, encontra-se nesta nova estrutura um reforço para as iniciativas de *family learning*, nas quais, se englobam os projectos e práticas de envolvimento parental na escola, naquela região: “*An example of collaborative planning and programme delivery is a proposed extension of Family and Literacy Projects (...).*” (ib., pág.10)

Partindo da breve exploração documental apresentada, tornou-se, assim, bastante clara a intenção explícita de um duplo efeito formativo das práticas de envolvimento parental desenvolvidas na região de St Helens, junto de jovens e de adultos, no âmbito de uma acção abrangente, junto da comunidade. O mesmo foi evidenciado pelas entrevistas realizadas.

No entanto, se a intenção explícita de acção, no âmbito da aprendizagem dos adultos foi claramente evidenciada, foi igualmente, possível compreender, que os adultos-alvo desta intervenção são, essencialmente, as famílias, ainda que seja possível registar a explícita percepção dos seus efeitos, igualmente, junto dos professores: “*Through the*

---

<sup>71</sup> “St Helens MBC is a member of St Helens Learning Partnership (...) The LEA therefore plays a full role in the development of the partnership which includes FE Colleges, Career Company, Employment Services, St Helens Chamber of Commerce, Training and Enterprise, and representatives of local employers. The



*participation in these projects and through the accredited courses some parents change their perspectives towards their own learning. And we also think some teachers change their perspectives throughout their participation in these projects as they actually welcome parents and co-operate with them. “ (E. M.W., pág. 1)*<sup>72</sup>

Apesar disso, de um modo geral, espera-se, essencialmente, com estes projectos de envolvimento parental, e no prosseguimento de uma prática, que encontra, naquela região do Reino Unido, as suas raízes na década de 80, intervir junto da comunidade, através dos pais: *“we reached the community gradually and basically through the student’s parents”* (E. A.B., pág.2)

Foi igualmente possível compreender, que em St Helens estes projectos e práticas de envolvimento parental não são, como parece claro, fruto de iniciativas espontâneas por parte de escolas, professores ou organizações comunitárias, contando com o apoio e dinamização de estruturas de poder local, nomeadamente, das diversas estruturas locais com diversificadas responsabilidades na área da educação, entendida em sentido lato. Contudo, contam, igualmente, com o empenhamento e voluntarismo de pessoas e organizações. *“The process of involving parents and the wide community in learning activities needs lots of fostering and nourishing. The concept of community schools is a good model but in my opinion to apply a good model is not enough to succeed...the success relies basically on the people involved.”* (E. A.B., pág.3)

---

Partnership will be widened in Autumn 1999 to include representatives of the voluntary sector and trade unions. “ (id.ib., pág.10)

<sup>72</sup> Entrevista a Marlaine Whitham, em Anexo (Anexo 2).

### 3. Contributos para a problemática de investigação

Partindo da análise e interpretação das entrevistas em St Helens foi possível compreender que os processos de formação de todos os adultos participantes<sup>73</sup> – famílias, professores, parceiros - em projectos ou práticas de envolvimento parental na escola não são, partindo da perspectiva dos próprios, de fácil reconhecimento.

As entrevistas demonstraram que o reconhecimento, pelos próprios sujeitos, das aprendizagens realizadas não acontece de imediato no seu discurso, não constituindo um processo simples para os sujeitos. Isto verificou-se, essencialmente, por aquilo que não foi “dito” pelos sujeitos, pelas suas hesitações, pelos silêncios, pelas interrogações no olhar. Todo um conjunto de “evidências” discursivas, impossíveis de registar mas que, no entanto, marcaram a interpretação dada ao discurso no seu todo. Como nota Couceiro (1992, pág. 76) “ Não é possível traduzir o tom utilizado, ou os diferentes tons nos diferentes momentos, a mímica, a expressssão gestual, portadores, eles também, de sentido para o conteúdo a analisar.”

No entanto, o reconhecimento de aprendizagens realizadas, acaba por manifestar-se, de diversas formas, quer subjacente à descrição da própria participação no processo, quer pela identificação das aprendizagens, que parece ser um processo mais simples para os sujeitos, quando feita em termos generalistas ou recorrendo a exemplos concretos. “*I am aware of all the learning I have been doing in these years of my life. (...) But to be honest I never thought how much I have been learning until now. We don’t stop to think about it. (...) it is difficult to describe all the unbelievable experience and the skills developed.*” (E. A.B., pág.6)

---

<sup>73</sup> Consideram-se como adultos participantes em projectos e práticas de envolvimento parental, todos os entrevistados em St Helens, ainda que três deles assumam, preponderantemente, o papel de coordenadores destes projectos. No entanto, estes coordenadores participaram, efectivamente, desde meados da década de

A ausência de hábitos pessoais (ou sociais) de reflexão regular ou sistemática sobre processos pessoais de aprendizagem é identificada, explicitamente, pelos sujeitos, como a razão que dificulta o reconhecimento e identificação das aprendizagens realizadas, sendo igualmente a “falta de tempo” para “parar” e reflectir sobre a sua própria aprendizagem uma das questões apontadas. A evidenciá-lo, transcrevem-se excertos de três diferentes entrevistas:

*“No, we don’t keep a record of what we do...I mean in terms of our own learning process...we tend to forget that...mainly because the pace of our life and work is too fast”* (E. J.R., pág.5)

*“What have I gained...it is difficult to answer...I have never thought of it...but it is interesting to think of it...we never stop and have time to think about it, really.”* ( E. M.W., pág.3)

*“Strangely enough I can’t separate my personal life from professional life...and by this I mean there is a direct correlation between my professional growth and development and radical changes within my personal life as my self confidence grew. But, unfortunately, we don’t stop to reflect and think about what you do. We have to do it and to do it quickly.”*(E. A.B., pág.5)

A análise destas entrevistas mostrou, igualmente, que a interpretação, por parte dos sujeitos, da sua participação como um processo de efeitos formativos, em termos pessoais, se torna uma reflexão quase que naturalmente sequencial para os sujeitos, após terem reconhecido um processo pessoal de aprendizagem. Se, em alguns sujeitos, o processo formativo é entendido, de forma restrita, ao desempenho profissional, noutros, a consciência de ganhos de formação, em termos pessoais, é claramente expressa, de forma

---

80, em diversas formas de envolvimento parental na escola, assumindo diversos papéis (professor, *community tutor*) pelo que se reconhecem como actores sociais, participantes em práticas desta natureza.

implícita ou explícita. O que foi evidenciado nas várias entrevistas, por todos os sujeitos, de uma forma ou de outra:

*“Mostly professional gains...management skills...in this project and managing a partnership I learned lots of different things...(...) I guess I also learned a lot about people.” (E. M.W., pág.3)*

*“Personally, by being a partner in this project I gained a lot of personal satisfaction out of being able to help (...) I could say that as a citizen I gained more awareness.” (E. L.B., pág.3)<sup>74</sup>*

*“Personally I regained confidence (...) since ever I can remember...studying was not within my reach but now I am willing to take a professional degree...I decided to go back studying.” (E. A.G., pág. 2)<sup>75</sup>*

*“I have gained... confidence, interpersonal skills, people management skills, the ability of conceiving an action plan and driving initiatives forward but all this is a by product. I think I gained the ability of raising other people’s self-esteem. My experience in these projects is so important that I am using it to back up my personal development and my academic career.”(E. J.C., pág.3)<sup>76</sup>*

Dadas as características e os objectivos deste estudo prévio não era suposto retirar contribuições significativas, relativamente aos efeitos da participação nos projectos e práticas de envolvimento parental na mudança de perspectivas pessoais dos participantes e na articulação dos processos de aprendizagem e participação, num novo entendimento destes processos, que possa contribuir para uma cultura de aprendizagem e cidadania participativa. No entanto, foi possível encontrar indícios que estes objectivos de

---

<sup>74</sup> Entrevista a Lesley Bromilow, em Anexo (Anexo 2).

<sup>75</sup> Entrevista a Ann Georgiou, em Anexo (Anexo 2).

<sup>76</sup> Entrevista a Jane Chambers, em Anexo (Anexo 2).

investigação são pertinentes, no quadro da problemática tecida. A atestar este ponto de vista, transcrevem-se alguns excertos dos discursos produzidos pelos sujeitos entrevistados:

*“We do accept the fact that learning goes far beyond education. Education implies a formal process...and learning is part of being human...is about each individual but also – and I feel very strongly about this – is about the relation with the community. But I think we shouldn’t try to define learning...once you try to define it you immediately formalise it. (...) Managing community learning is a form of empowerment. (...) Empowerment is putting power where power resides by encouraging and assisting people to achieve their own potentialities, enabling them to fulfil themselves...as individuals and as active members of the community...and...to some extent...empowerment has to do with community participation...and citizenship...(...) for me citizenship is affinity to the soil and affinity to the people...and believing that, by what you’re doing in your personal family life or in your work...you make a difference.”* (E. J.R., pág.4)

*“We should definitely step back more and celebrate learning and achievement...(...) make it would be a marvellous tonic and help us to support one another within the team more.”* (E. .A.B., pág.6)

*“So in this work and specially in these projects we get a double value. Because we are doing things for other people and for us, we contribute to community development as well. And I believe we learn from all situations in life. Life is learning but we do get deeper and broader in that concept if we have the chance to have an outside input.”* (E. M.W., pág.3)

*“Parental involvement projects help to develop an attitude of looking into different ways to promote lifelong learning and informal education. Education for me is strongly linked to community development and, as a teacher, I hope to contribute for a new citizenship.”* (E. J.C., pág. 3)

*“I always considered learning a very important thing...a part of being human. But by participating in this project I became more aware (...)” (E. L.B., pág.3)*

*“I recognize now that we learn all our lives...for instance being a parent is a process of learning...(...) a partnership is being able of putting something into a relationship and being able to withdraw something out of it. A partner is whoever is involved in this interchange process...so I feel a partner in the classroom now.” (E. A.G., pág.3)*

Ficam aqui, igualmente, registadas estas questões: As perspectivas pessoais evidenciadas no discurso destes sujeitos constituirão indícios da emergência de uma nova cultura de aprendizagem e participação? Terá a sua participação nos projectos e práticas estudados contribuído para essas perspectivas? Ou serão, estes projectos, pelo contrário, resultado de novas concepções de aprendizagem? Ou será um processo de desenvolvimento dialógico entre estes contextos?

Em suma, a documentação consultada e as entrevistas realizadas na pesquisa prévia, decorrida em St Helens, forneceram a este estudo a compreensão pretendida do desenvolvimento de práticas de envolvimento parental na escola, com a participação de actores sociais diversificados e cuja intenção formativa, explicitamente, assume um duplo efeito, nos jovens e nos adultos. Contudo, a partir deste estudo foi possível verificar, que os adultos- alvo são, essencialmente, “os pais”, procurando-se intervir na comunidade, a partir do envolvimento das famílias. A dinamização destas práticas de envolvimento parental conta com a iniciativa e o empenhamento de escolas e de outras instituições mas depende, em grande parte, de estruturas de poder local, com responsabilidade na implementação e desenvolvimento de estratégias educativas globais.

A partir das entrevistas foi, sobretudo, possível retirar algumas pistas para a reflexão sobre a problemática de investigação, a sua coerência com os objectivos

enunciados e a adequação da metodologia escolhida. Ainda que manifestando explícita ou implicitamente dificuldade em reconhecer as próprias aprendizagens, os seis participantes entrevistados identificaram aprendizagens e ganhos em termos pessoais ou profissionais e mudanças na sua “maneira de estar”, invocando “falta de tempo” ou de hábitos, que contribuíssem para a reflexão sobre os próprios processos de aprendizagem e percursos formativos .

## Conclusões do VI Capítulo

Na ausência (ou desconhecimento) de trabalhos de natureza científica, que visem, especificamente, a compreensão dos processos de formação de todos os adultos participantes em projectos e práticas de envolvimento parental na escola, este estudo prévio contribuiu, decisivamente, para reforçar o enquadramento teórico desta investigação, consolidando, de alguma forma, a formulação das questões de investigação e confirmando, igualmente, a sua pertinência. Contribuiu, ainda, para verificar a coerência entre os objectivos de investigação e a problemática tecida, fornecendo, ainda, esta pesquisa exploratória, algumas pistas de reflexão, relativamente à adequação das opções e dos procedimentos metodológicos.

Ganharam-se, igualmente, saberes diversificados, que ainda que não mobilizados neste trabalho, porque fora do seu âmbito, de natureza exploratória, proporcionam um conhecimento compreensivo, não só das práticas de envolvimento parental estudadas mas, igualmente, da(s) forma(s) como a aprendizagem dos adultos é pensada e abordada no Reino Unido.<sup>77</sup>

Resumidamente, poderia afirmar-se que há indícios de convivência entre duas diferentes (mas talvez não incompatíveis) abordagens da aprendizagem dos adultos. Por um lado, um forte investimento nas ofertas escolarizadas de formação dirigidas às populações adultas - especialmente às mais carenciadas e em risco ou situação de exclusão - visando a promoção da sua empregabilidade e inclusão social, aumentando, a outro nível, os níveis de (re)qualificação da população activa. Por outro lado, um claro reconhecimento dos processos de aprendizagem, que decorrem em todos os contextos não formais e informais, em suma, em todos os contextos de vida e que obrigam, entre outras situações, à articulação inequívoca entre as aprendizagens em contexto formal e informal

---

<sup>77</sup> Esta afirmação não é sustentada pela generalização do estudo prévio apresentado, o que contrariaria os pressupostos epistemológicos que suportam todo o trabalho, mas por toda a pesquisa desenvolvida no sentido de compreender o enquadramento das práticas de envolvimento parental na escola na região específica de St. Helens, na região de Manchester no Reino Unido.



– entre a escola e a comunidade. Em qualquer das abordagens, os projectos e práticas de envolvimento parental na escola, parecem ser entendidos como uma das estratégias adequadas, com vista quer à promoção das ofertas formais de aprendizagem, quer à diluição das fronteiras entre a escola e a comunidade, quer à promoção de novas atitudes de aprendizagem e de cidadania.

Numa palavra, este estudo prévio contribuiu, no seu todo, para repensar o sentido formativo atribuído às práticas de envolvimento parental na escola, finalidade última desta dissertação.

## VII Capítulo

### A formação de adultos nas práticas de envolvimento parental num Agrupamento do concelho de Almada

#### Introdução

Neste capítulo apresentam-se os contributos das três participantes nos projectos de envolvimento parental na escola, que aceitaram ser os sujeitos da investigação. Apresenta-se, resumidamente, o projecto em que se contextualiza a participação destes três sujeitos. Clarificam-se, igualmente, os critérios que presidiram ao convite dirigido a Ernestina, a professora, Daniela, a mãe e Sandra, a parceira comunitária, para constituírem a base sobre a qual se tentou edificar um estudo dos efeitos formativos da participação nos referidos projectos, numa perspectiva de aprendizagem e cidadania participativa.

A ordem pela qual se apresentam os três contributos não é arbitrária. Escolheu-se apresentar primeiro “a professora”, seguida da “mãe “ e finalmente “a parceira”, pois esta foi, igualmente, a ordem cronológica de contacto com as três, em termos do conhecimento travado, no âmbito da observação das práticas de envolvimento parental naquela escola e da realização das entrevistas, que constituem o *corpus* de análise. Coincidentemente esta é, de igual forma, a ordem cronológica, pela qual, as três iniciaram a sua participação no mesmo projecto.

Escolheu-se apresentar, de *per si*, a interpretação construída relativamente a cada contributo, confrontando-se os objectivos da investigação, que, por sua vez, presidiram à grelha de análise utilizada e dando-se relevo à singularidade de cada sujeito. Num último ponto, cruzam-se as três análises, tentando uma interpretação conjunta dos três contributos.

## **1. Contextualização dos sujeitos da investigação**

A escola, que promove os projectos e práticas de envolvimento parental, em que se cruzam os três sujeitos desta investigação, associou-se com um jardim de infância, no decorrer das alterações introduzidas pela regulamentação do novo modelo de gestão e autonomia das escolas,<sup>78</sup> formando assim um Agrupamento de escolas, no concelho de Almada.

Nos últimos seis anos, todos os projectos educativos nesta escola, e, mais recentemente, no agrupamento, contemplam o envolvimento parental, como uma das suas estratégias prioritárias, tendo tido ao longo destes anos, e sucessivamente, como objectivos, fundamentais: A melhoria das condições de comunicação entre a escola e as famílias; a promoção da participação das famílias nas actividades da escola; e a melhoria da aprendizagem, da comunicação e da integração dos alunos e das suas famílias na escola e na comunidade.<sup>79</sup>

As práticas de envolvimento parental nesta escola ganharam evidência junto de outras escolas e organizações (entre as quais o Centro de Formação de associação de escolas local, onde exerci funções), muito especialmente, através da participação, nos anos lectivos de 1997-98 e 1998-99, no projecto de intercâmbio “Parents as Educators in Europe”, sobre a temática de envolvimento parental, no âmbito da medida Comenius do programa Sócrates, para a formação de professores.

Como já foi referido, na introdução geral deste trabalho, foi no contexto deste projecto transnacional, que se teve oportunidade de observar as práticas de envolvimento parental, motivadoras desta problemática de investigação. Foi, igualmente, desta forma

---

<sup>78</sup> Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio.

<sup>79</sup> Fornecido pela própria Escola, consta no Anexo 3, um documento que resume os seus projectos de envolvimento parental e do qual se retiraram estes objectivos, que correspondem a três diferentes fases das

que, mais especificamente, se teve oportunidade de conhecer “a professora” e “a mãe”, intervenientes no projecto, em Portugal, que viriam a aceitar ser “sujeitos de investigação” neste estudo.

O estudo prévio, conduzido no Reino Unido e as breves conclusões dele retiradas contribuíram para confirmar a pertinência da escolha desta escola, como o “meio de vida”<sup>80</sup> apropriado para esta investigação e, por isso, nela se procuraram os sujeitos de investigação.

De acordo com os objectivos de investigação enunciados e com a opção pela abordagem “singular” dos processos formativos procurei, tal como já referi, encontrar, o contributo de um(a) “pai/mãe”, de um(a) professor(a) e de um(a) parceiro(a) comunitário(a), proveniente da comunidade local, de forma a incluir neste estudo todos os adultos participantes num projecto de envolvimento parental na escola

Esperava, assim, que a triangulação - mãe/pai, professor(a), elemento da comunidade local - com vista ao estudo da participação num projecto de envolvimento parental na escola, que envolve actores sociais diversificados, transcendendo os actores sociais habitualmente conotados com as actividades de aprendizagem organizadas nas escolas, contribuísse, através da diversidade/complementaridade de perspectivas, para uma compreensão de todo o processo de aprendizagem e participação que pretendia investigar e dos processos formativos abrangentes que pretendia evidenciar.

Desta forma, foi possível, na escola do concelho de Almada escolhida, encontrar uma professora, uma mãe e uma parceira comunitária, que aceitaram ser sujeitos nesta investigação, respectivamente, Ernestina, Daniela e Sandra.

---

práticas de envolvimento parental naquela escola, integradas, por sua vez, em três consecutivos projectos educativos.

<sup>80</sup> Mobilizando uma expressão de Canário (1994), já citada neste trabalho, I Parte, Cap. IV, 4. (pág.117)

## **2. Análise das entrevistas realizadas**

Face às entrevistas realizadas e aos objectivos deste estudo, considerei significativo dar relevo aos processos de participação, às aprendizagens e processos formativos ocorridos, do ponto de vista de cada uma *das* sujeitos de investigação, sublinhando, num ponto específico, uma dimensão singular, evidenciada no discurso de cada uma. Esta análise é antecedida pela apresentação de cada sujeito, explicitando a pertinência do seu contributo.

### **2.1. Ernestina**

#### **2.1.1. Pertinência da contribuição de Ernestina como sujeito de investigação**

Ernestina é professora de 1º ciclo numa Escola Básica de um Agrupamento de escolas, no concelho de Almada. Exerce as suas funções de professora nesta escola há doze anos, fazendo parte da sua direcção nos últimos 6 anos, primeiro como subdirectora, depois como directora e mais recentemente como presidente do conselho executivo.

O contacto pessoal prévio com Ernestina, fornecera suficientes indicações relativamente à pertinência da sua contribuição para este estudo. Na qualidade de professora, Ernestina reunia todas as condições para ser um dos sujeitos da investigação, pela sua vasta experiência pessoal de dinamização e participação em projectos diversificados de envolvimento parental nos últimos seis anos.

Assim, num contacto preliminar, os objectivos desta investigação e a sua dinâmica processual foram explicados a Ernestina, que aceitou ser um dos sujeitos de investigação, tendo sido acordada uma entrevista, que se realizou na própria escola, na biblioteca, em Julho de 2000.

### **2.1.2. Processo de participação de Ernestina**

Ernestina situa no tempo, o início do sua participação, não adiantando uma data precisa, indiciando que o processo começou “quando cheguei a esta escola...não logo no início mas após aí uns 5 anos de cá estar.” ( E.E.<sup>81</sup>, pág.1).

Na descrição do seu “historial” surgem os motivos do sua experiência nestes projectos, começando, nessa narrativa, o seu discurso a processar-se na primeira pessoa do plural: “Chegámos à conclusão final de que nesta escola...” (E.E.,pág.1). Questionada directamente sobre se o projecto tinha nascido de uma ideia sua ou de uma equipa, responde que foi de “uma equipa.”(E.E.,pág.1)

Os motivos que levam Ernestina à participação em projectos de envolvimento parental confundem-se com o processo de arranque de projectos de envolvimento parental na escola em que trabalha. O discurso de Ernestina revela como que uma simbiose dos processos pessoais de Ernestina, enquanto sujeito, e os da escola, enquanto organização, a cuja direcção está explicitamente ligada. O seu envolvimento neste tipo de projectos parece estar ligado a um percurso pessoal vivenciado desde o início das suas funções naquela escola, embora indicie, igualmente, que a sua motivação pessoal se identifica com a de outros professores da escola.

### **2.1.3. As finalidades do projecto segundo Ernestina**

Através da descrição do seu processo de participação no projecto e nas práticas de envolvimento parental, que Ernestina explicitamente ajudou a conceber e em cuja implementação participa, confirmam-se as suas finalidades, em consonância com a documentação cedida pela escola. “Devido aos graves problemas que estas crianças têm, de aprendizagem, de comportamento, era preciso ajudá-las um pouco mais...conhecê-las

---

<sup>81</sup> Passa-se a transcrever excertos da entrevista a Ernestina, com a designação E.E., seguida da indicação da respectiva página.

mais profundamente e para isso era preciso a ajuda dos pais...mas para isso era preciso que os pais viessem à escola.” (E.E.,pág.1)

Ernestina refere, assim, a sua própria percepção, partilhada com outros professores, de “dois mundos” entre os quais era difícil ou mesmo conflituosa a comunicação. O mundo da escola - o dos docentes e o mundo da comunidade. Comunidade essa, que Ernestina identifica com os pais, “a comunidade lá fora...portanto os pais”. Entre os pais e os docentes não havia comunicação porque “não conseguiam” comunicar. Mais adiante afirma que “quando havia comunicação era pela negativa” e conclui que “em todos os projectos educativos desta escola... a lacuna maior eram as famílias...os conflitos entre a escola e a comunidade lá fora...portanto os pais...os docentes não conseguiam comunicar com as famílias e as famílias não conseguiam comunicar com os docentes.” (E.E.,pág.1)

Ou seja, reconhece-se, naquela escola, segundo Ernestina, que se precisa de comunicar, de forma positiva, com os pais. O projecto de envolvimento parental começou, assim, tendo como principal objectivo melhorar o relacionamento entre a escola e as famílias, de forma a contribuir para a aprendizagem das crianças.

#### **2.1.4. Identificação de aprendizagens realizadas**

O discurso de Ernestina indicia explicitamente o reconhecimento das suas próprias aprendizagens, no âmbito específico do trabalho com as famílias dos alunos da sua escola, quando afirma que “em termos gerais conseguia...” identificar as suas aprendizagens, o que faz, afirmando “tenho aprendido a cultura da pobreza”....”já nada me espanta com tudo o que tenho aprendido”...”tenho aprendido a trabalhar com as pessoas e a respeitá-las”...”hoje sei que a maneira de trabalhar com as pessoas é a aproximação.”(E.E.pág.7).

As aprendizagens de natureza relacional são evidenciadas, sendo a valorização do afecto, da proximidade, da capacidade de estar próximo dos outros, uma constante que

trespassa todo o discurso de Ernestina, que assim se vê a si própria mais “capaz”, mais “preparada” para “trabalhar” com os outros e ao mesmo tempo “feliz” e “orgulhosa” por isso mesmo. A descrição da superação do conflito com um pai que se deslocou à escola provocando distúrbios de diversa ordem (E.E., pág.7), documenta a interpretação inferida apesar de esta ser bastante explícita por Ernestina quando afirma “no fundo a falta de afecto que estas pessoas têm...estão muito habituados a serem tratados à margem...um tratamento mais afectivo é muito importante.”(E.E., pág.8).

A valorização da experiência neste processo de aprendizagem parece ser espontânea quando afirma, “são coisas simples que tenho aprendido com a minha experiência mas que têm funcionado.” (E.E.pág.8)

#### **2.1.5. Processo de formação pessoal**

No discurso de Ernestina, o reconhecimento de ganhos em termos de formação pessoal surge na forma de descrição do bem estar pessoal e de um sentimento de pertença, que se manifesta pela forma como se sente aceite na comunidade, o que lhe confere um sentimento de segurança pessoal e um reforço da auto-estima: “Como pessoa...é assim...sinto-me bem no Monte da Caparica...até já me chamam a Tina do Monte...sinto-me satisfeita quando ando na rua não tenho medo das pessoas do Monte e quando as pessoas me dizem bom dia, dizem-me bom dia com um sorriso nos lábios...se calhar há aqui um bocadinho de vaidade mas eu sinto que as pessoas me tratam bem...e isso é muito bom, não me vêem como uma directora, uma chefona ou ditadora mas como uma pessoa amiga (...).”(E.E.,pág.6)

Ao longo de toda a entrevista é subjacente uma atitude de abertura e de aproximação de Ernestina relativamente aos pais dos alunos da sua escola, que encara como elementos basilares da comunidade que a rodeia. É evidente também a permuta de afectos com essa mesma comunidade, através dos pais dos alunos. Ernestina “aproxima-



se”, “aprende a respeitar” e em troca “deixa de ter medo”, “sente que a tratam bem” e “sente-se bem.”(EE., págs.6-7)

## **2.2. Daniela**

### **2.2.1. Pertinência da contribuição de Daniela como sujeito de investigação**

Daniela é doméstica e vive no Monte da Caparica, desde princípios de 1990, altura em que, com a sua família, ocupou uma habitação devoluta num dos bairros daquela freguesia, encontrando-se a aguardar uma habitação definitiva. Tem origem moçambicana mas nasceu em Itália, onde os seus pais eram emigrantes na altura. Não se lembra desse país pois veio para Lisboa ainda criança, e aí sempre viveu, junto ao aeroporto, até conhecer o seu marido. O seu maior sonho é conhecer o país onde nasceu. Ir a Moçambique não lhe interessa pois não sente ligação com aquele país.<sup>82</sup>

A sua filha mais nova frequentou os quatro anos de escolaridade do 1ºciclo do Ensino Básico, na escola do agrupamento, em que se encontra Ernestina. Daniela foi, durante esses quatro anos, uma das mães participantes no projecto de envolvimento parental.

Entre 1997 e 1999, em diversas ocasiões, no âmbito do acompanhamento realizado pelo Centro de Formação, onde exercia funções, observei a participação de Daniela em diversas actividades, integradas no projecto de envolvimento parental, conjuntamente com outras mães, pais e outros familiares de crianças daquela escola. Daniela destacou-se, pelo seu empenhamento, entusiasmo e comunicabilidade.

A escolha de um familiar de um aluno desta escola, que tivesse uma participação significativa nos projectos de envolvimento parental, foi longamente pensada, tendo sido

---

<sup>82</sup> Informações recolhidas nos contactos prévios à realização da entrevista a Daniela, pelo que não constam no texto que reproduz a respectiva entrevista.

pedida a colaboração do corpo docente da escola, nomeadamente de Ernestina, relativamente à escolha do familiar de aluno, cujo contributo oferecesse maior pertinência para esta investigação. Por sugestão de Ernestina, houve um contacto prévio com uma mãe, que acompanhou e participou, desde o início, os projectos de envolvimento parental naquela escola. Essa mãe, encontrava-se, no momento, a trabalhar, ainda que temporariamente, na cantina da escola.

Nessa primeira conversa informal, verificou-se que a contribuição dessa mãe, não obstante a riqueza da sua experiência nos projectos de envolvimento parental, não era compatível com o perfil desejável para esta investigação. De facto, a sua perspectiva já não era puramente a de um familiar participante em diversas actividades da escola, miscigenando o seu “olhar” de mãe de um aluno com o de “funcionária” da escola.

Procurou-se, então, outro familiar, vindo à memória, o nome de Daniela. Mas a escola não tinha o seu contacto. A sua filha já tinha acabado o 1º ciclo e transitado para a escola de 2º e 3º ciclo. Havia a certeza que nunca tivera telefone e que a casa não era fácil de encontrar, apesar de ser muito próxima. Todos na escola concordavam, no entanto, que Daniela, forneceria um contributo de grande pertinência. O facto de a sua participação já ter encontrado termo naquela escola, constituía outro factor positivo, pois era esperado que um certo distanciamento espaço-temporal favorecesse a reflexão sobre o processo.

Daniela foi finalmente encontrada, com a colaboração de indicações de funcionárias da escola e persistentes perguntas nas imediações da sua casa. A memória das experiências nos projectos da escola era ainda muito viva em Daniela e, explicado o projecto de investigação, razão de ser daquele contacto, anuiu de imediato em ser um dos sujeitos de investigação, tendo sido acordada uma data para a entrevista, que se viria a realizar na Costa da Caparica, em Setembro de 2000.

### 2.2.2. Processo de participação de Daniela

Daniela liga a sua participação nos projectos de envolvimento parental, à frequência da escola pela sua filha. “Foi há quatro anos...quando a minha filha andava no 1º ano”(E.D.,pág.1)<sup>83</sup>. Explica que o processo de envolvimento teve início com uma reunião de pais, da qual foi informada por escrito: “Foi através de informações que vinham através da minha filha...informações escritas, foi marcada uma reunião com os pais todos (...) e depois marcaram-se umas reuniões semanais...nos dias em que dava jeito aos pais ir à escola”. (E.D.,pág.1)

Descrevendo o processo de envolvimento, evidencia valorizar a participação em “reuniões semanais”. Ao descrever a sua participação nessas reuniões utiliza a primeira pessoa do plural, o que é evidenciado em todo o seu discurso, quando afirma, por exemplo, “...e depois começámos a frequentar essas reuniões uma vez por semana” (E.D.pág.1) “tínhamos vários temas que eram solicitados por nós” (E.D.pág.1), “coisas difíceis que não estávamos ainda à vontade para pôr em prática” (E.D.pág.2) “nós levávamos os nossos filhos...” (E.D.pág.2), “e depois das sessões costumávamos ir até para o café e ficar a conversar” (E.D.pág.3) “foi bom não só para os nossos filhos” (E.D.pág.3). No entanto, passa para a primeira pessoa do singular quando se refere aos efeitos desse processo. “Foi bom não só para os nossos filhos...foi bom até para mim” (E.D.pág.3)

Outras formas de participação são referidas, entrecruzando a utilização das primeiras pessoas do singular e do plural, sempre com uma alusão às outras mães ou pais, em cada momento em que fala na primeira pessoa do singular: “No Carnaval ...ajudava sempre a fazer os fatos e a coreografia (...) acompanhávamos sempre o desfile (...) no Natal também participávamos...enfeitávamos a escola e fazíamos comida para a festa de Natal (...) Recordo-me de ir à aula da minha filha e estar a fazer flores para as marchas

---

<sup>83</sup> Passa-se a transcrever excertos da entrevista a Daniela, com a designação E.D., seguida da indicação da respectiva página.

populares...outras mães também lá estavam (...) e alguns pais também participavam nas próprias marchas.”(E.D.pág.s 3-4)

### **2.2.3. Identificação das aprendizagens realizadas**

O reconhecimento de aprendizagens realizadas no processo de participação no projecto de envolvimento parental na escola frequentada pela sua filha, é expresso explicitamente, por Daniela, que, mais uma vez, não deixa de referir as “outras mães” envolvidas, para além das referências a si própria. “Aprendi muita coisa...aprendi muita coisa que eu não sabia...e as outras mães também comentavam que gostavam de aprender com as outras pessoas...” (E.D. pag.2)

Mas, se o reconhecimento de um processo de aprendizagem foi fácil e imediato, no discurso de Daniela, o mesmo não acontece com a identificação dessas mesmas aprendizagens. “Eu sei que aprendi muito...o difícil é dar-lhe nomes...é explicar por palavras tudo o que aprendi.” (E.D.pág.6)

No entanto, algumas aprendizagens são identificadas de forma explícita: “Algumas coisas sou capaz de identificar...por exemplo...aprendi a desenvolver a minha capacidade de lidar com os filhos...aprendi também...a lidar...eu agia de uma maneira e agora já ajo de outra (...) essencialmente aprendi muita coisa...ali assim...e o convívio com as outras pessoas também...aprende-se muito com os outros.” (E.D.pág.5)

### **2.2.4. Processo de formação pessoal**

O reconhecimento de ganhos em termos da sua formação pessoal, decorrente da sua participação no projecto de envolvimento parental da escola da sua filha é explícito, quando Daniela afirma: “Ah, eu agora sou uma pessoa mais instruída e informada...claro que eu já tinha instrução mas fiquei mais instruída e comecei a sentir-me melhor com...a sentir-me melhor comigo mesma...e com as outras pessoas...até pelo convívio e isso. E

também pela maior ligação com as outras pessoas...os professores da escola e os outros pais do bairro.” (E.D.pág.6)

Noutro momento da entrevista, ao referir alguns constrangimentos pessoais a projectos profissionais e de estudo afirma: “Sempre gostei de acabar o 9ºano mas com esta coisa da escola e das reuniões...e especialmente o ajudar os miúdos a fazer os trabalhos de casa, lembrei-me de muita coisa que eu gostava e pensei em voltar à escola...e ainda penso em acabar o 9ºano um destes dias.”(E.D.,pág.4)

Daniela salienta, portanto, ganhos pessoais em termos de “instrução” e “informação”, referindo-se, igualmente, a todas as formas de participação decorrentes do seu envolvimento na escola da sua filha. “Esta coisa da escola e das reuniões ...e especialmente o ajudar os miúdos a fazer os trabalhos de casa” provocou o relembrar “de muita coisa” que gostava, o que lhe desperta ou reaviva o desejo de “voltar à escola” e completar o 9ºano.

Por outro lado, liga, nos seu discurso, os ganhos de “instrução” aos de se “sentir melhor” consigo própria e com os outros. Os ganhos pessoais, ao nível da auto-estima e das competências relacionais são, igualmente, articuladas com o “acrescento” de relacionamento com outros – “os professores da escola e os outros pais do bairro”- o que foi proporcionado com a sua participação nos projectos de envolvimento parental.

Este último aspecto é evidenciado por Daniela em diversos momentos da entrevista, como, por exemplo, quando diz: “(...) e comecei a sentir-me melhor com...a sentir-me melhor comigo mesma...e com as outras pessoas...até pelo convívio e isso. E também pela maior ligação com as outras pessoas...os professores da escola e os outros pais do bairro.” (E.D.pág.6) ou quando afirma “(...) fiquei a conhecer melhor as pessoas...eu quando vim para aqui não conhecia ninguém.” (E.D.pág.3) “(...) ...eu ao princípio não conhecia ali ninguém e agora conheço imensa gente...” (E.D.,pág.4)

## **2.3. Sandra**

### **2.3.1. Pertinência da contribuição de Sandra como sujeito de investigação**

Sandra é animadora familiar num Centro Comunitário, uma organização integrada na Santa Casa da Misericórdia, e acompanha todos os projectos de envolvimento parental nas escolas da encosta norte do Monte da Caparica.<sup>84</sup>

É a mais jovem das três entrevistadas. O seu grau de envolvimento nas actividades que desenvolve, como animadora familiar, é evidenciado pelo seu percurso profissional naquela instituição e pelo seu próprio testemunho na entrevista. No entanto, a sua participação neste estudo, enquanto sujeito de investigação, contribuindo para a compreensão dos processos formativos decorrentes da participação em projectos de envolvimento parental na escola, na perspectiva do “parceiro comunitário”, suscita algumas considerações preliminares.

A procura e escolha do parceiro comunitário, que completasse o “triângulo” de participação de adultos nestes projectos, tal como foi concebido no projecto de investigação e “ensaiado” no estudo prévio, encontrou algumas dificuldades no “terreno” escolhido para a procura dos sujeitos de investigação, base deste estudo, tal como projectado.

Efectivamente, o desenvolvimento deste projecto de envolvimento parental na escola foi-se alimentando, essencialmente, de uma relação biunívoca estabelecida entre a “escola” e a “comunidade”, sendo estas, por sua vez, personificadas pelos “professores” e os “pais”. Em termos do estabelecimento de outras parcerias, o projecto enuncia

---

<sup>84</sup> Este Centro Comunitário, é uma instituição da Santa Casa da Misericórdia. Encontra-se localizado nos Bairros Sociais do Plano Integrado de Almada (Encosta Norte), na freguesia do Monte da Caparica e tem “como filosofia de acção uma intervenção estratégica e globalizadora face aos *handicaps* existentes, favorecedora do desenvolvimento local integrado e participado.”(in Centro Comunitário PIA II, “Plano de Acção 2000”, Introd.)

especificamente instituições de formação<sup>85</sup>, sendo restrito o elo estabelecido com outros actores sociais, no *território* do Monte da Caparica, com uma significativa participação local.

Não se considerava pertinente para este estudo o contributo de um elemento de uma instituição de formação, ainda que identificada como parceira do projecto, na medida em que se procurava a contribuição de um actor social, que não desenvolvesse uma intervenção de carácter formativo formal ou mesmo não formal.

Os elementos do Centro Comunitário foram identificados como parceiros neste projecto de envolvimento parental, através da entrevista a Ernestina e do testemunho informal de diversos elementos do corpo docente da escola, informação que foi complementada pela documentação relativa ao projecto de envolvimento parental daquela organização escolar.<sup>86</sup> De igual forma, as duas mães contactadas, confirmaram o papel desempenhado por aquela organização, junto das escolas e das famílias nos diversos bairros do Monte da Caparica.<sup>87</sup>

Na sequência destes indicadores, contactou-se o Centro Comunitário, solicitando à sua Directora, uma entrevista, na qual, a par da explicação da natureza deste projecto de investigação, foi solicitada documentação demonstrativa das actividades daquela instituição, no âmbito dos projectos de envolvimento parental.<sup>88</sup>

Foi igualmente solicitada a colaboração de elementos do Centro Comunitário, mais directamente ligados às funções de acompanhamento familiar e ligação às escolas,

---

<sup>85</sup> O que pode ser confirmado pela análise dos Projectos Educativos da Escola, resumidos no documento, constante em Anexo, cedido pela mesma, e, ainda, pelo próprio testemunho de Ernestina (pág.s 5-6).

<sup>86</sup> Em Anexo.

<sup>87</sup> Testemunho recolhido nos contactos prévios à realização da entrevista a Daniela, pelo que não consta no texto que reproduz a respectiva entrevista.

<sup>88</sup> No Plano de Acção 2000, pág. 13, na Área de Acção, Apoio a Famílias e Melhoria das Condições de Bem Estar, que tem como objectivo, “promover a construção de um projecto global na área educativa”, está explicitamente descrita como uma das actividades “Participação no projecto educativo do Agrupamento D”.

no sentido de se poder encontrar o sujeito de investigação, que contribuisse para este estudo, na perspectiva de parceiro comunitário.

Sandra, pela natureza das funções que exerce, de acompanhamento familiar e ligação às escolas, foi sugerida, no contexto dos elementos daquela organização, como o sujeito desta investigação que, com maior pertinência, contribuiria para o estudo proposto. Contactada directamente e devidamente informada sobre a natureza e objectivos deste estudo, aceitou participar e ser entrevistada, acordando-se uma entrevista que decorreu, no seu gabinete de trabalho, no Monte da Caparica, em Setembro de 2000.

Curiosamente, e apesar de todos os indicadores que levaram a considerar Sandra como “a parceira comunitária” neste projecto de envolvimento parental e consequentemente, neste estudo, viria a revelar-se, nesta perspectiva, uma contribuição diferente da prevista, no decorrer da entrevista. Sandra, que aceitou participar, como sujeito de investigação, no papel de parceira, não se assumiu, como tal, em termos pessoais, durante a entrevista, preferindo assumi-lo, enquanto elemento da instituição, o Centro Comunitário, que é reconhecida e se reconhece como parceira no contexto deste projecto de envolvimento parental.

O referencial teórico, que suporta este estudo e os objectivos de investigação – que procura a compreensão dos processos formativos dos adultos participantes em projectos de envolvimento parental na escola, segundo a perspectiva dos próprios participantes - levaram, por isto tudo, a pesar a validade da contribuição de Sandra, enquanto sujeito de investigação, que “representaria”, entre os actores sociais escolhidos, no triângulo projectado – o professor(a)/a mãe(ou pai)/o(a) parceiro(a) comunitária – o último vértice referido.

---

Esta actividade tem como “Objectivos/Metas: Fomentar a participação dos pais dos alunos na escola e co-responsabilizar os pais na acção educativa e no bom funcionamento da escola”.



Optou-se, explicitando os seus constrangimentos, por validar o contributo de Sandra, por duas ordens de razão: no quadro real das parcerias locais efectivamente estabelecidas pela escola em questão, ao nível do desenvolvimento de projectos de envolvimento parental, este Centro Comunitário surge como a única instituição, que corresponde ao “perfil” de parceira comunitária, de acordo com a investigação projectada e com os seus pressupostos; por outro lado, a sujeito de investigação encontrada, no âmbito desta instituição, evidencia possuir um sólido capital experiencial de envolvimento com as famílias e as escolas do *território* em que esta se situa. Numa palavra, Sandra, enquanto sujeito de investigação, não se reconhece, em termos pessoais, como parceira mas desenvolve, efectivamente, no âmbito do projecto e práticas de envolvimento parental, em que se movem os outros sujeitos de investigação estudados, uma acção de parceria.

### **2.3.2. Processo de participação de Sandra**

O processo de participação de Sandra, enquanto parceira comunitária, decorre da sua actividade profissional, exercida num Centro Comunitário da Santa Casa da Misericórdia, no âmbito da intervenção Plano Integrado de Almada (PIA), na área norte (II ) do Monte da Caparica.

Após ter terminado o curso na área da Educação Social, especializou-se em animação familiar e, como diz “(...) surgiu esta oportunidade...que vinha ao encontro do curso que eu tinha tirado...fiquei aqui a estagiar e já não saí daqui mais.”(E.S.,pág.1)<sup>89</sup> Tem vindo a desenvolver, durante os últimos três anos, naquele Centro Comunitário, uma acção de acompanhamento e intervenção junto de famílias, que, na sua maioria, beneficiam do Rendimento Mínimo Garantido<sup>90</sup>, e, muito particularmente, naquelas em foi detectada a existência de menores em risco.

---

<sup>89</sup> Passa-se a transcrever excertos da entrevista a Sandra, com a designação E.S., seguida da indicação da respectiva página.

<sup>90</sup> Este Centro Comunitário, da Santa Casa de Misericórdia, integra, enquanto Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), a rede local de Rendimento Mínimo Garantido (RMG), na área do Monte da

A explicitação do seu “modo” de envolvimento é clara, quando diz: “parte do meu trabalho é favorecer a ligação entre as famílias e a escola...”(E.S., pág.1); (...)quando se analisa a necessidade de um acompanhamento que ultrapasse a acção da assistente social...quando se vê que é necessário um acompanhamento de terreno...que é o que eu faço...é o ir a casa das famílias...ir à escola...”(E.S., pág.3)

No âmbito mais específico da sua forma de envolvimento com as escolas e as famílias, Sandra explica que : “Quando há uma barreira entre os pais e os professores já é mais complicado resolver certos problemas nas crianças.(...) tento sempre acompanhar os pais de princípio para que a comunicação entre eles e os professores se torne mais fácil.”(E.S.,pág.2), e resume a sua função, junto das famílias, na metáfora: “(...)sou como uma bengala...” (E.S.,pág.2)

Narra, espontaneamente, as dificuldades que sente, em diversos aspectos do seu acompanhamento e intervenção, sendo que, no que se refere, especificamente, à ligação das famílias com as escolas, afirma:“(...) é muito complicado levar os pais à escola. Muito complicado mesmo...(E.S.,pág.1); “(...) porque eles não valorizam minimamente a escolaridade...(...) A escola não lhes parece importante. E depois quando vão à escola é sempre para ouvirem coisas negativas sobre os filhos.” (E.S.,pág.2)

O seu envolvimento com as famílias e as escolas é caracterizado por Sandra, de forma bastante diferenciada. Em relação às famílias afirma: “(...) e depois há uma coisa que não se deve fazer mas que eu faço que é o envolvimento afectivo...eu participo

---

Caparica. O programa RMG, instituído em 1996 e regulamentado um ano depois, na sequência do Acordo de Concertação Estratégica celebrado na Comissão de Concertação Social do Conselho Económico e Social (1996-99), tem como objectivo “dar aos indivíduos e aos membros das suas famílias os recursos que lhes permitam satisfazer as suas carências de primeira necessidade e facilitar a sua integração social e profissional”, privilegiando intervenções de educação e formação, desenvolvidas a partir da identificação de necessidades de formação escolar e profissional das famílias que beneficiam do RMG. A operacionalização destas intervenções desenvolve-se “através do estabelecimento de parcerias locais entre diversos agentes, nomeadamente, no campo da educação, formação, emprego, saúde, segurança social e solidariedade social.”

mesmo da vida destas famílias...acompanho...estou lá sempre que é preciso...e já lá vão três anos e meio, quase quatro e há um respeito mútuo...um conhecimento que se desenvolve...uma ligação que se cria...isso explica muita coisa.(...)” (E.S.,pág.4)

Por outro lado, em relação às escolas, revela que: “...com as escolas é por vezes complicado...mais por organização das escolas...algumas não parecem estar preparadas para trabalhar em parceria...é difícil...quando podia ser fácil...em vez de estarmos todos a fazer uma série de coisas cada um para seu lado podíamos articular as acções...é difícil. É às vezes difícil a comunicação...a articulação entre todos.” (E.S.,pág.4)

Nesta sequência, não se assume, em termos pessoais, como parceira, afirmando: “Em termos pessoais não...confesso...(...)...sabe...estabelecer parcerias com as escolas é muito complicado...”(E.S., pág.4)

Apesar deste posicionamento, explicita, claramente, o seu tipo de participação neste projecto de envolvimento parental na escola , oferecendo, ainda, comentários sobre os seus efeitos, no relacionamento da escola com os pais:“Vou a reuniões (...) discutimos o projecto (...) Incentivo todos os pais das famílias que acompanho(...) sempre que posso estou em todas as iniciativas...reuniões de pais...dou todo o apoio que posso...o Agrupamento (...) já não tem grandes problemas com os pais...já teve, segundo parece...o projecto tem ajudado muito. Há, salvo raras excepções, um bom relacionamento com os pais por parte da escola.”(E.S., pág.5)

### **2.3.3. Identificação das aprendizagens realizadas**

Sandra reconhece explicitamente que tem aprendido, no âmbito do seu acompanhamento e intervenção, junto das famílias que acompanha e junto das escolas com que trabalha: “Ai, aprendi...aprende-se sempre. E também ensinei(...)”(E.S.,pág.5),

---

(in “A Aprendizagem dos Adultos em Portugal”, Relatório de Base para o Exame Temático da OCDE, ANEFA, 2001, vol.1, pág.46)

evidenciando, ainda, a consciência de um processo de aprendizagem constante:“(...) mas claro, quem lida com pessoas nunca sabe tudo...por isso estão sempre a aparecer situações novas e continuo a ter de aprender todos os dias.”(E.S., pág.5) Contudo, o pedido de identificação dessas aprendizagens suscita a afirmação:“Nunca pensei nisso assim dessa maneira.” (E.S.,pág.5)

Apesar desta afirmação inicial, a identificação dessas aprendizagens surge no decurso da entrevista, quando afirma, em diversos momentos: “(...) aprendi a lidar com algumas situações...com alguns conflitos...aprendi o funcionamento das escolas...(...)...aprendi sobretudo a lidar com os professores...como falar com eles...” (E.S.,pág.5);“(...) aprendi a ser frontal...aprendi, no fundo, a ser outra Sandra porque aprendi a lidar com as pessoas e com vidas...”(E.S.,pág.6)

#### **2.3.4. Processo de formação pessoal**

Sandra reconhece ganhos decorrentes da sua experiência de actuação junto das famílias e das escolas, identificando, primeiramente, ganhos que podem valorizar o seu desempenho profissional :“(...) Tenho ganho a capacidade de através de acções muito simples fazer resultar coisas que em princípio eram muito complicadas...como levar os pais à escola...e de facto resulta mesmo.”(E.S.,pág.5)

No entanto, Sandra identifica, igualmente ganhos em termos de formação pessoal que a mudaram como pessoa: “(...)...Ao longo destes três anos...e para resolver certas situações mais complicadas...eu tive de mudar a minha maneira de ser...eu era uma Sandra mais quieta e tive de deixar de ser assim como era...porque já não resultava...não era não resultar...já não se adequava ao que agora tinha de ser para conseguir responder ao que aqui sou e faço.” (E.S.,pág.6)

Os ganhos, em termos de formação pessoal, que a “fizeram mudar” decorrem explicitamente das aprendizagens realizadas, como é evidenciado quando reflecte: “Foi

uma aprendizagem constante...tive de aprender a participar e a deixar de estar quieta no meu canto. Hoje faço coisas que eu nunca me imaginei a fazer...tudo mudou...é o participar e é o ser responsável por...todo esse tipo de coisas que me fez mudar.”(E.S.,pág.7)

E explicita o reconhecimento de uma mudança em si própria, que muda também a sua maneira de interagir com os outros, quando afirma: “Sim...eu era mais quieta...(...)...e hoje já não...ganhei muito com isso...ganhei porque...aprendi mais...a falar com as pessoas...antes...mesmo que tivesse razão eu preferia ficar quieta...calada...hoje sou capaz de dizer e agir...(...)”.(E.S.,pág.6)

### **3. A singularidade dos processos formativos de cada sujeito**

No discurso de cada uma das entrevistadas foram explicitados processos singulares de formação, que considereei pertinente evidenciar na apresentação da análise realizada. Assim, sublinha-se, em Ernestina, o reconhecimento de mudança das suas perspectivas relativamente à sua forma de ser e estar na comunidade e na escola, em Daniela o reconhecimento da mudança em si própria pelo processo de aprendizagem e participação experienciado e em Sandra o reconhecimento da mudança na forma como se perspectiva a si própria na acção.

#### **3.1. Mudança de perspectivas pessoais**

O discurso de Ernestina forneceu dados para a compreensão do seu processo formativo, decorrente da participação nas práticas de envolvimento parental que dinamiza, na sua escola. Até que ponto, no seu discurso, é evidente uma mudança de perspectivas pessoais e uma articulação da aprendizagem e participação na vida colectiva?

Ernestina reconhece uma mudança na sua maneira de estar na escola e na comunidade que a rodeia, num processo evolutivo inacabado: “Acho que mudou...mas ainda há muito para mudar...” (E.E., pág.8)

O reconhecimento de um processo pessoal de mudança é indiciado através da descrição que faz de si, doze anos atrás, numa atitude completamente diferente da que tem hoje: “Quando aqui cheguei estava fechada na minha sala com os meus meninos...e havia todos os medos que eu tinha...os tabus relativamente ao Monte da Caparica.”(E.E., pág.8)

No momento da entrevista, Ernestina vê a escola como uma pertença da comunidade: “só temos é de mostrar o que aqui fazemos e dar cada vez mais à comunidade. Esta escola não é nossa é da comunidade.”(E.E.,pág.8) Reconhece, portanto, que mudou a sua maneira de ver a comunidade envolvente, passando a “olhar” e a “relacionar-se” de outra forma com o contexto em que trabalha. Por sua vez, esse contexto passou a ser mais abrangente, partindo da “minha sala de aula” em que “estava fechada” para “a escola” que “é da comunidade”.

Ernestina passou, igualmente, a valorizar a participação na vida colectiva, como um potencial de aprendizagem, pelo sentido da vida em comum. “O bairro é uma escola...quanto a mim o bairro é uma escola superior a esta.(...) Os conflitos neste bairro acabariam se as pessoas participassem mais e tivessem mais esse sentido da vida em comum.” (E.E., pág.8)

### **3.2. Aprendizagem, participação e mudança de si**

Daniela reconhece explicitamente que a sua participação no projecto de envolvimento parental da escola da sua filha operou mudanças em si própria e na sua maneira de estar, quando diz “na maneira de estar mudou...fiquei mais aberta...na maneira de estar na vida, na comunidade também...” (E.D.,pág.6)

A mudança revela-se a diversos níveis, evidenciados por Daniela. Passou a conhecer mais pessoas: “Mudou bastante...eu ao princípio não conhecia ali ninguém e agora conheço imensa gente...” (E.D.,pág.4) Mudou, igualmente, a sua maneira de estar e participar na vida colectiva: “ (...) eu dantes era mais fechada, fechava-me numa carapaça e deixava-me estar para ali e agora já não...já saio mais e falo e sou capaz de perguntar qualquer coisa a qualquer pessoa e interessei-me pelas coisas que se passam e estou sempre atenta...” (E.D.,pág.6)

Mais uma vez, evidencia que o seu processo não é isolado, ou pelo menos, que não é assim que Daniela o vê, referindo que “as outras mães” também mudaram: “(...) e, por exemplo continuo a discutir com as outras pessoas...por exemplo, as outras mães do bairro, todos os assuntos que são importantes para nós. Juntamo-nos e falamos sobre tudo. Antes não. Éramos mais fechadas.” (E.D.,pág.6)

De igual forma, na perspectiva de Daniela, os efeitos da participação no projecto da escola foram extensivos a outros pais e tiveram impacto positivo na vida colectiva: “(...) os pais que participaram nisto começaram a abrir-se mais...a falar mais e a conhecermo-nos todos melhor. Foi bom para o bairro.” (E.D., pág.4)

A interacção com os outros é, por sua vez, articulada com os processos de aprendizagem ou mesmo valorizada nesses processos:“(...) essencialmente aprendi muita coisa...ali assim...e o convívio com as outras pessoas também...aprende-se muito com os outros.” (E.D.pág.5); “ (...) hoje acho que penso com mais segurança sobre estas coisas todas...tive tempo para conversar sobre estas coisas e isso ajudou-me a saber melhor aquilo que digo porque ...aprender é com os outros. É com os outros que se aprende.”(E.D.,pág.7)

Uma maior interacção com os outros, que lhe foi proporcionada pela participação no projecto da escola, aproximou-a, igualmente, da própria escola, o que é evidenciado na

sua reflexão sobre o seu próprio conceito de “aprendizagem”: “Aprender é estar atento e depois pôr em prática.(...) Não só na escola...a escola é muito importante mas aprende-se em todo o lado. Aprende-se na vida que nos ensina muita coisa mas a escola é muito importante... (E.D.,pág.7)

Finalmente, explicita uma maior valorização da escola, da escolaridade e da aprendizagem, como resultado de todo o processo vivenciado, o que pode influenciar o curso da sua vida: “ (...) acho que agora valorizo muito mais a escola...quem me dera a mim poder ter mais escolaridade que a que tenho e aprender muito mais. (...) Quando a Tânia for mais crescida e já não precisar tanto de mim eu aí volto a estudar. Quero mesmo voltar. (E.D.,pág.7)

### **3.3. Mudança de perspectivas de si na acção**

Na sequência da sua reflexão, em termos da sua formação pessoal, Sandra evidencia uma mudança nas suas perspectivas pessoais: “Já vejo as escolas de maneira diferente...”( E.S.pág.5); “...de tudo o que tenho aprendido...vejo as relações na minha família de outra maneira.” “Acho que sim...que houve uma transformação...até pela minha maneira de estar e de ser...(...) Acho que deixei de ser espectadora e passei à acção.”(E.S.pág.7)

No entanto, no discurso de Sandra nota-se, essencialmente, uma valorização das mudanças na sua “maneira de estar e ser” para o melhor desempenho das suas tarefas, no trabalho com as famílias e a escola, o que é recorrentemente evidenciado, em diversos momentos da entrevista: “(...) Hoje em dia quando parto para as escolas já tenho um conhecimento diferente das famílias...do seu contexto...e como também já sei intervir melhor junto dos professores...já sou capaz de desempenhar melhor o meu papel, quer junto dos professores quer junto das famílias.”(E.S.,pág.5); “à medida que conheço melhor as escolas e aprendo a falar com os professores, vou conhecendo melhor todas as realidades em que tenho de intervir e vou sendo mais eficaz.”(E.S., pág.9)



Afirma, igualmente, “ O que tenho aprendido aqui equivale a não sei quantos cursos. Aliás, é como a diferença entre estar num gabinete a fazer um projecto e estar no terreno...ou seja agir. É na acção que se aprende e nunca se sabe o suficiente” (E.S., pág.9) Esta mesma ideia é reafirmada em outros momentos da entrevista, independentemente da questão abordada. Por exemplo, defende: “Temos de partir da realidade destes pais cujo entendimento, linguagem, cultura, está, por vezes, muito distante da que existe na escola. É a tal ideia de passarmos de projectos de gabinete...de ser espectador...para ser actor...para a acção no terreno.” (E.S.,pág.8)

#### **4. O contributo dos três sujeitos para a problemática de investigação**

Resumindo a interpretação dada aos contributos das três entrevistadas, conclui-se que Ernestina “saiu” da sala de aula, onde estava “fechada com os seus meninos”, “venceu medos e tabus”, “aproximou-se” da comunidade, que identifica com “os pais”. Hoje, “sabe lidar com as pessoas”, “sente-se bem”, orgulha-se de ser “a Tina do Monte”. Ernestina, portanto, “viajou”, da escola para a comunidade. Nesse processo reconhece que aprendeu, reconhecendo igualmente que esse processo só foi possível porque aprendeu. O projecto que continua a desenvolver ainda é o projecto “da” escola. No entanto, essa escola já não é mais vista como apenas sua ou dos professores seus colegas mas como “da” comunidade, comunidade aliás que, em si própria, considera “uma escola superior” àquela em que trabalha.

Daniela “saiu” de casa, onde estava “fechada em si própria” e foi às “reuniões” na escola com outras mães e pais do bairro. Conheceu outras pessoas, “mães”, “pais” e “professores”. Aprendeu e conversou sobre o que aprendia. Participou em muitas actividades na escola, que recorda “com pena” de terem acabado. Hoje, sente-se bem consigo própria e com os outros. Sai de casa e interessa-se por tudo. Comunica, interage, conhece os outros e acha que é com os outros que se aprende. Quer voltar à escola. A viagem de Daniela é no sentido inverso de Ernestina. Da comunidade, em cuja vida

colectiva não participava, porque “não conhecia ninguém”, desloca-se para a escola, da qual a vida a tinha afastado. Passa a participar e a sentir-se bem consigo própria, na comunidade e na escola, que agora valoriza mais.

Sandra viaja, igualmente, especialmente, dentro de si própria, aprendendo a dar os primeiros passos numa actividade profissional que é a primeira da sua vida, na sua área de formação escolar de base. Envolve-se com as famílias que chama “suas” e aprende a trabalhar com os professores, com quem acha “complicado” estabelecer parcerias. Sai de si, tornando-se outra, “menos quieta.” Agora, defende que “é na acção que se aprende” aquilo que “nenhum curso lhe ensinou” e diz que passou de “espectadora” para *actora*.

#### **4.1. Reconhecimento de processos de aprendizagem nos adultos participantes**

A identificação e o reconhecimento, pelos próprios sujeitos, das aprendizagens realizadas no seu processo de participação em projectos de envolvimento parental é um dos objectivos fundamentais das entrevistas nesta investigação, norteado pela sua problemática. As três participantes, sujeitos de investigação, apesar da especificidade dos seus contributos, valorizam a experiência de participação e reconhecem ter aprendido.

No entanto, tal como os testemunhos recolhidos no estudo prévio já tinham indiciado, os três sujeitos de investigação evidenciaram a complexidade desse processo de reconhecimento de aprendizagens que, nestes participantes, parece situar-se, fundamentalmente, ainda que não de forma exclusiva, no âmbito das aprendizagens relacionais.<sup>91</sup>

---

<sup>91</sup> Para a identificação dos domínios de aprendizagem, em que se poderão situar as aprendizagens identificadas e reconhecidas pelos sujeitos de investigação baseei-me na proposta de Josso (1991, págs 208-212), que distingue quatro categorias: as aprendizagens psicossomáticas, as aprendizagens instrumentais, as aprendizagens relacionais e as aprendizagens reflexivas. Segundo esta autora, se, por um lado a categorização das aprendizagens facilita a sua representação, na diversidade e complexidade de aprendizagens que efectuamos no decurso da vida, por outro, tem um inconveniente, na medida em que, em todas as situações de aprendizagem estão, necessariamente, presentes várias categorias de aprendizagem, sendo, igualmente, necessária a actualização de anteriores aprendizagens para sejam possíveis novas aprendizagens.

Por exemplo, Daniela reconhece que aprendeu, muito embora afirme, explicitamente, a dificuldade “em dar nomes” a tudo o que aprendeu. Consegue identificar aprendizagens que faziam parte, de forma explícita, dos objectivos do projecto de envolvimento parental e especificamente das temáticas abordadas nas “reuniões” em que participou. Assim, Daniela apenas reconhece, de forma explícita, que aprendeu, como diz, a “desenvolver a minha capacidade de lidar com os filhos”(E.D.,pág.5), tendo dificuldade em reconhecer todas as aprendizagens, que o processo de mudança de si, que reconhece e explicita no seu discurso, pressupõe.

Sandra, apesar de afirmar que “nunca tinha pensado nisso” reconhece explicitamente que aprendeu “o funcionamento da escola, “como falar” com os professores, como “lidar” com conflitos, aprendeu “a participar” e, como diz, aprendeu “sobretudo, a ser outra Sandra” (E.S., págs 5-7), desenvolvendo aprendizagens inerentes à sua participação em projectos desta natureza, no quadro das suas funções no Centro Comunitário e passando a valorizar a aprendizagem que decorre da “acção”, da sua interacção com as famílias e com os professores. (E.S., pág.8)

Já Ernestina reconhece, claramente, aprendizagens de interacção com outros contextos culturais que aprende a (re)conhecer e a respeitar (E.E., pág.7), passando a valorizar “coisas simples” e abrindo-se para o valor da aprendizagem pela experiência, pelo relacionamento com os outros e pelo sentido da vida em comum. (E.E., pág.8)

Até que ponto o reconhecimento de aprendizagens pelas três participantes não ficou aquém dos processos por elas vivenciados? As três revelam, de uma maneira ou de outra, reconhecer percursos significativos de aprendizagem que contribuíram para processos de mudança pessoal, em que as aprendizagens relacionais são as mais *visíveis* mas em que tudo sugere, numa perspectiva dinâmica e abrangente dos processos de aprendizagem, que é possível, igualmente, identificar aprendizagens reflexivas, de natureza existencial, ainda que estas não sejam explicitamente reconhecidas no discurso

das três sujeitos de investigação. Acresce que, segundo Josso (1991, pág.212): “Nenhuma das aprendizagens (...) é concebível sem esta capacidade de reflexão, tal como as aprendizagens reflexivas não serão possíveis sem as informações e os saberes que as alimentam. É precisamente graças a esta reflexividade que os processos de aprendizagem se podem efectuar.”

#### **4.2. Processos de formação pessoal pela participação**

O reconhecimento, pelos próprios, de ganhos em termos da formação pessoal, decorrentes da aprendizagem e participação em projectos de envolvimento parental é outro dos objectivos fundamentais das entrevistas, de acordo com a problemática de investigação.

De uma forma ou de outra, os sujeitos de investigação, reconhecem que a sua participação, que se traduz de diversas formas, contribuiu para a sua formação pessoal. Parece ser, assim, possível afirmar que as contribuições dos sujeitos de investigação, evidenciam processos formativos decorrentes da participação em projectos de envolvimento parental. Essas contribuições não se replicam, nem isso seria de esperar, num estudo projectado para evidenciar processos formativos “singulares” e, portanto, únicos em si próprios, sendo, naturalmente dissemelhantes as condições e os percursos de cada um dos sujeitos de investigação. Tenta-se, no entanto, uma articulação entre a análise das três entrevistadas.

Reflectindo sobre os percursos de Ernestina e de Daniela, constata-se que ambas se afastaram da *forma*<sup>92</sup> como *eram* e *estavam*, no processo da sua participação no projecto de envolvimento parental, ainda que esta participação assumia uma natureza e objectivos diferentes. O mesmo se pode afirmar em relação a Sandra cujo processo

---

<sup>92</sup> A palavra *forma* é aqui usada no sentido que foi explicitado na I Parte deste trabalho, de acordo com a carta semântica de Goguelin, apresentada por Gaston Pineau, em que, numa perspectiva global da Pessoa, o Ser e a sua Forma são indissociáveis. Acrescenta-se aqui ao *Ser*, o *Estar* para sublinhar a questão da participação, no trabalho, na vida pessoal, social e colectiva.

formativo vivenciado, implicou mudanças no seu “estar e ser”, como reconhecido pela própria.

Entre outras reflexões possíveis, o contributo particular de Ernestina, convoca, na tentativa da sua compreensão, a mobilização do conceito de reconhecimento, já referido neste trabalho, na medida em que a permuta de afectos com “os pais do bairro”, como diz, o respeito de si e dos outros por si, experienciados nessa mudança de si, parecem ter sido fundamentais para que nela se operasse um processo formativo.

Daniela, por seu turno, ao colocar, no seu discurso uma ênfase determinante na sua interacção com “o grupo”, “as outras mães” e na importância desse “conversar sobre tudo”, hábito social que mantém e que valoriza, contribui para evidenciar a importância da dimensão relacional dos processos formativos, entendidos numa perspectiva de mudança de si, que releva o papel de suporte “dos outros” no “eu”.

O processo formativo de Sandra não decorre, apenas, da sua participação neste projecto de envolvimento parental mas da sua experiência global, junto das escolas e das famílias que acompanha, no âmbito das funções que desempenha no seu local de trabalho. Aliás, a própria natureza do seu papel de “parceira comunitária”, implica que a sua vivência de participação nestes projectos e práticas seja, necessariamente, diversa da dos outros sujeitos de investigação.

A sua participação, enquanto parceira neste projecto de envolvimento parental, que implica, na acepção destas palavras, neste trabalho, uma multiplicidade de interacções com outros, “estando com”, “acompanhando” e “colaborando”, é, no entanto, explícita. Discutiu a sua concepção. Participa nas actividades dele decorrentes. Reflecte criticamente sobre os seus efeitos, benefícios e constrangimentos. Posiciona-se, claramente, no papel que lhe cabe desempenhar, procurando agir, junto dos pais e dos professores, facilitando a comunicação entre estes, promovendo “a articulação” entre todos, num processo de (re)aprendizagem de si própria, na sua relação com os outros.

A contribuição de Sandra acaba, igualmente, por validar as outras duas, na medida em que oferece, a este estudo, um outro olhar, “de fora” da escola e de certa maneira, um olhar “de fora” das famílias, pese embora o seu envolvimento afectivo, que explicitamente reconhece. Oferece, também, a este estudo, um olhar descomprometido com a lógica restritamente “escolar” que pode caracterizar os projectos de envolvimento parental na escola. Sendo a potenciação dos efeitos formativos dos projectos de envolvimento parental na escola um dos objectivos desta investigação, a contribuição de Sandra, enquanto “sujeito de investigação”, que desempenha o papel de “parceiro comunitário”, reforça o pressuposto de concepção e desenvolvimento de projectos cuja lógica seja, tendencialmente mais triangular (professores-pais-parceiro(s) comunitário) do que biunívoca (professores-pais), numa perspectiva abrangente e territorial, ecológica, dos processos de formação decorrentes desses projectos de envolvimento parental na escola, tal como referido na primeira parte deste trabalho.

Em suma, o processo formativo experienciado pelas três, poderá ser compreendido, parece-me, como proposto pelas abordagens existenciais da formação da pessoa, entrevisto como um processo permanente de busca de sentido de si e da vida, numa permanente interacção consigo, com os outros e o meio, onde se pode, por isso mesmo, igualmente, descortinar uma “abertura à existência”.

#### **4.3. Numa perspectiva de aprendizagem na vida e de cidadania participativa**

Contribuir para a potenciação dos efeitos formativos das práticas de envolvimento parental na escola, numa perspectiva de aprendizagem em todos os tempos e espaços da vida e de cidadania participativa é outro dos objectivos da presente investigação.

Como ficou evidenciado pelo estudo prévio, cumprir este objectivo de investigação é uma tarefa complexa, implicando reflectir sobre as práticas em estudo, buscando um novo entendimento de aprendizagem e de participação na vida colectiva no

discurso dos sujeitos participantes e, portanto, uma nova atitude individual (e social) nestes processos, um novo reconhecimento destes, por parte dos actores sociais. No entanto, o mesmo estudo prévio indicou a pertinência e a exequibilidade de uma abordagem nesse sentido, pelo que, se manteve este objectivo, no quadro geral da problemática de investigação, procurando “dar-lhe resposta”.

Desta forma, parece-me possível afirmar que no discurso das três participantes, sujeitos de investigação, há um entendimento abrangente de aprendizagem, decorrida nos vários espaços e tempos de vida, articulada com a acção, com a participação na vida. Ernestina vê, agora, “o bairro” como uma escola maior que aquela em que trabalha, que já não é apenas “sua” mas da comunidade (E.E., pág.8); Sandra acha que aprender “é na acção”, deixando de ser espectadora para ser *actora* (E.S., pág.7); Daniela afirma querer voltar à escola, que agora valoriza mais, sabendo, no entanto, que se aprende “na vida que nos ensina muita coisa” e que “aprender é com os outros” (E.D., pág.7).

No que diz respeito aos efeitos formativos das práticas de envolvimento parental na escola, numa perspectiva de cidadania participativa, parece-me, igualmente, possível afirmar que as três participantes revelam uma atitude e uma percepção de si, enquanto “participantes na vida colectiva”, consentânea com o conceito abrangente de cidadania, apresentado neste trabalho. Ao longo das entrevistas foi possível perceber que Daniela encontrou um sentido de pertença na sua comunidade, “saí”, “interessa-se”, “fala sobre tudo” com “as pessoas do bairro”; Ernestina “aproximou-se” da comunidade, encontrou um novo sentido para si própria, através da “compreensão” e aceitação de diferentes culturas, valorizando “esse sentido da vida em comum”; e Sandra passou a valorizar, antes de tudo, “a acção”, a participação efectiva na vida comunitária.

A participação no projecto de envolvimento parental na escola parece ter contribuído, de forma decisiva, especialmente, no caso de Ernestina e no de Daniela (a especificidade do processo de participação de Sandra sugere alguma cautela nas

conclusões a retirar dos dados que fornece a esta investigação) para estes entendimentos, expressos pelas sujeitos de investigação.

#### **4.4. Transformação de perspectivas?**

No quadro problemático enunciado, coloca-se, como uma das questões de investigação, a forma como a participação num projecto de envolvimento parental pode contribuir para uma “transformação de perspectivas” dos sujeitos participantes. Esta questão, que procura mobilizar o pensamento de Mezirow (1989, 1996) e algumas das contribuições da “teoria da transformação”<sup>93</sup> foi suscitada, neste estudo, pela procura de novos sentidos atribuídos pelos sujeitos de investigação aos processos de aprendizagem e participação, que se pretendem compreender.

Parece-me ser possível afirmar que o reconhecimento de mudanças nas perspectivas pessoais foi, de uma forma ou de outra, assumido pelas três participantes. Por exemplo, no discurso de Ernestina, na descrição que faz de si própria, do seu percurso na escola e no relacionamento com “o bairro”. De uma Ernestina, que tinha medo das “pessoas do Monte” e que “estava fechada na sala de aula”, surge a Ernestina que “ainda tem muito para mudar” e que defende uma escola “da comunidade” e se sente bem sendo “ a Tina do Monte”, “este bairro”, que agora vê como “uma escola”, uma escola “superior” àquela em que trabalha. (E.E., pág.8) Daniela reconhece mudanças operadas na sua forma de participação na vida colectiva e no seu conceito “de si” e uma nova perspectiva da escola e da formação escolar no seu projecto de vida. (E.D., pág.s 6-7) Sandra reconhece mudanças na maneira “de estar e ser”, assumindo que “vê os professores” e “as relações familiares” de maneira diferente.(E.S.,pág.7)

---

<sup>93</sup> Abordada no ponto 3. do III Capítulo.



A mobilização do conceito de “transformação de perspectivas” no estudo dos processos formativos experienciados pelas participantes em práticas de envolvimento parental, enriquecendo a análise desenvolvida, levantou, contudo, questões, que se consideram em aberto: Até que ponto a mudança, que as três participantes reconhecem, poderá significar uma transformação das perspectivas de significado (*meaning perspective*)? Até que ponto poderá entender-se, nestes três sujeitos uma re-construção dos seus quadros referenciais e, portanto, uma transformação de si?

#### **4.5. Finalidades *versus* efeitos formativos**

O estudo prévio tornou bastante clara a intenção explícita de um duplo efeito junto de jovens e de adultos, nas práticas de envolvimento parental na escola, na região de St Helens, no Reino Unido. O mesmo não se pode afirmar, em relação ao projecto e práticas de envolvimento parental em que se cruzam os três sujeitos desta investigação. Não se encontraram, no discurso dos sujeitos, objectivos explícitos ou conscientes de iniciar, desenvolver ou simplesmente participar num projecto de envolvimento parental, numa perspectiva de formação de adultos ou mesmo de formação integrada de jovens e adultos.

O mesmo foi confirmado pela análise dos projectos educativos da escola. O objectivo parece ser, explicitamente, o de promover o sucesso educativo dos jovens, tendo a consciência que a participação dos “pais” é para isso necessária. Foi nessa medida, que esta escola encetou um projecto de envolvimento parental em que o primeiro objectivo era melhorar as condições de comunicação entre a escola e as famílias, tendo posteriormente como finalidade, a promoção da participação das famílias nas actividades da escola e mais recentemente, a melhoria da aprendizagem, da comunicação e da integração dos alunos e das suas famílias na escola e na comunidade. Durante os primeiros quatro anos de desenvolvimento deste projecto, uma das “estratégias” foi a

realização de “reuniões e pequenas sessões de formação com alguns pais, levando-os a reflectir e dialogar sobre o seu papel como educadores”.<sup>94</sup>

Ou seja, ainda que, no âmbito deste projecto de envolvimento parental, se desenvolvessem iniciativas de formação, de carácter não-formal, destinadas a adultos, não se contemplava o seu efeito abrangente, não apenas nos jovens mas, igualmente, nos adultos envolvidos e na comunidade de pertença, centrando-se, essencialmente, esse efeito formador nos jovens <sup>95</sup>. Colocava-se, assim, neste caso, com maior premência, o desafio à compreensão dos processos formativos nos adultos envolvidos, já que se esperava poder evidenciá-los nos projectos de envolvimento parental, independentemente dos seus objectivos, explícitos ou não, de formação de adultos.

Parece ser possível afirmar que os dados fornecidos a este estudo pelas três participantes, sujeitos de investigação evidenciam, claramente, a decorrência de processos formativos, em que é possível o reconhecimento de mudanças ao nível de perspectivas e de atitudes, nomeadamente, ao nível dos processos de aprendizagem e de participação. As três identificaram mudanças em si próprias, na *forma* como *vêem* os outros, o meio em que vivem ou trabalham e na *forma* como *se vêem*, a si próprias com os outros e o meio. No processo de mudança dessa *forma* de (*se*) *verem*, foi acontecendo o processo *formativo* que pretendo sublinhar, no qual decorre, o “alargamento” das suas perspectivas de aprendizagem e de participação.

Outro aspecto a salientar é o efeito mobilizador que este projecto de envolvimento parental parece ter tido, ao nível de todos os seus participantes. Creio que daí provém, igualmente, o seu carácter formador, na medida em este projecto e as práticas subsequentes vão evoluindo no sentido de dar resposta a problemas e preocupações dos

---

<sup>94</sup> De acordo com o documento apresentado no Anexo 3 (pág.2), fornecido pela própria escola.

<sup>95</sup> O estudo prévio demonstrara uma explícita intenção formativa, no sentido abrangente de *family and community learning* reforçada pela acreditação das aprendizagens dos “pais” pela National Open College Network, como já foi referido.

seus participantes, reflectindo, igualmente, o desenvolvimento de condições para a prática efectiva de parcerias <sup>96</sup>.

Nascendo de uma necessidade de resolução de situações problemáticas de aprendizagem de jovens alunos de 1º ciclo, procurou-se o “envolvimento” dos “pais”, iniciando-se esse processo pela melhoria das situações de comunicação entre os professores da escola e as famílias. As barreiras comunicacionais vão-se esbatendo e o projecto vai evoluindo, o que é visível pela mudança dos seus objectivos, no sentido de uma maior participação das famílias dos alunos em diferentes actividades da escola. Progressivamente, é indiciada uma maior abrangência no articulado dos seus objectivos de melhoria de aprendizagem de comunicação e de integração, que passam a visar alunos e famílias, no âmbito da escola e da comunidade.<sup>97</sup>

O processo formativo experienciado pelos três sujeitos de investigação fornece dados que confirmam esta leitura e que sugerem uma articulação do “alargamento” do âmbito e objectivos do projecto e práticas de envolvimento parental em que interagem as três participantes e o “alargamento” das suas próprias perspectivas ou seja, o seu próprio processo formativo. As três revelam melhores condições de comunicação com os “parceiros”, considerada esta como uma das condições à participação<sup>98</sup> : Ernestina aprende “coisas simples” que a “aproximam” dos familiares dos alunos da sua escola; Daniela passa a “sentir-se bem” com os professores e com as pessoas “do bairro”; Sandra aprende “a falar com os professores”, a “lidar” com as famílias e com “conflitos”. De igual forma, as três revelam, como já foi sublinhado, um entendimento mais abrangente dos espaços e dos tempos de aprendizagem e das formas de participação na vida colectiva.

---

<sup>96</sup> Atribuindo-se a este conceito o sentido que se lhe dá na I Parte deste trabalho, págs. .

<sup>97</sup> O impacto das práticas de envolvimento parental em St Helens, experienciadas, especificamente por Ernestina, no âmbito do projecto de intercâmbio cultural europeu em que esta escola esteve envolvida, poderá constituir outra pista de análise.

<sup>98</sup> Participação entendida tal como se expôs na I Parte deste trabalho, nas págs. .

Em suma, parece ser possível afirmar que os efeitos formativos da participação neste projecto de envolvimento parental, partindo dos dados fornecidos pelos três sujeitos de investigação, superam as suas finalidades explícitas.

## Conclusões do VII Capítulo

Reconhecer processos de aprendizagem não significa necessariamente identificar explicitamente as aprendizagens realizadas. Do mesmo modo, a distância entre o reconhecimento dos processos formativos e a verbalização explícita desse mesmo reconhecimento é bastante grande, nem sempre sendo fácil de a percorrer. A questão complexifica-se quando se procura, igualmente, a “tomada de consciência”, por parte do sujeito, de mudanças ocorridas, nas suas perspectivas pessoais.

Se fosse pretendido aprofundar a questão do processo de identificação exaustiva de aprendizagens ou a problemática da *transformação de perspectivas*, tendo em vista, uma compreensão profunda das condições de reflexão sobre a globalidade dos processos formativos vivenciados pelos três sujeitos de investigação, as entrevistas conduzidas, teriam, necessariamente, de ser mais longas ou, em alternativa, teria de se ter projectado vários momentos de entrevista subsequentes, a cada um dos sujeitos, para aprofundamento dessas questões, assim, apenas abordadas.

Contudo, partindo das contribuições dos sujeitos de investigação, parece ser possível afirmar, que os efeitos formativos, nomeadamente os processos de mudança, que podem ser experienciados pelos adultos participantes em projectos e práticas de envolvimento parental na escola, constituem um “acrescento” no valor já reconhecido, entre nós, da dinamização destas iniciativas, em muitas comunidades educativas.

## **Conclusão da II Parte**

O estudo prévio e os dados fornecidos pelos sujeitos da investigação, no seu todo, contribuíram para uma melhor compreensão dos processos de formação de adultos nas práticas de envolvimento parental na escola. Estes processos parecem decorrer, implicitamente, no próprio processo de participação, independentemente dos participantes – professores, famílias ou parceiros – ou das finalidades formativas dos projectos.

O reconhecimento, por parte dos sujeitos, do seu próprio processo formativo é, no entanto, crucial para que este ocorra. Partindo das entrevistas realizadas e do processo de análise e interpretação construído, parece revestir-se de uma “descoberta de si”. Feito esse reconhecimento, a identificação das aprendizagens tornou-se, tendencialmente, mais explícita, no discurso de cada sujeito de investigação, possibilitando a articulação das aprendizagens e da participação nos processos pessoais de formação. Assim, parece que a potenciação dos efeitos formativos das práticas de envolvimento parental na escola, numa perspectiva abrangente dos processos de aprendizagem e de participação, assenta no reconhecimento dos processos formativos decorrentes em todos os espaços e tempos da vida.

Desta conclusão decorre, que se, por um lado, a participação em projectos de envolvimento parental na escola pode constituir-se como promotora de uma concepção abrangente de aprendizagem e de cidadania, podendo, assim, contribuir para a operacionalização desses conceitos, tal como apresentados na primeira parte deste trabalho, por outro, todo esse processo depende de práticas de flexibilidade que contribuam para um reconhecimento, por parte do sujeito adulto e participante, de processos formativos em todas as dimensões e tempos da vida.

## Conclusões Gerais

Com esta dissertação procurei contribuir para a reflexão sobre os projectos e práticas de envolvimento parental na escola, tendo como principal finalidade a compreensão dos processos formativos dos adultos que neles participam, numa perspectiva articulada de formação e de cidadania.

De acordo com o quadro conceptual de referência e suporte teórico a este estudo, os processos formativos dos adultos envolvidos nestes projectos e práticas podem ser entendidos como implícitos, na medida em que, tal como os procurei apresentar, invocando diferentes autores, os processos formativos decorrem de qualquer situação formal, não formal ou informal de aprendizagem, no fundo, em qualquer contexto de vida, confundida a aprendizagem com o acto de viver consigo próprio e com outros no mundo e entendida a formação como uma função vital da existência humana, do “ser pessoa”.

Contudo, os processos de aprendizagem, na acepção existencial deste termo, invocam aprendizagens significativas, transformadoras de si, porque potencialmente “transformadoras de perspectivas”, implicando a auto-reflexão do sujeito, sobre si próprio, para o que contribuem todas as *transacções* por este estabelecidas com outros. No mesmo sentido, a formação, ainda que função vital da pessoa humana, requer, neste entendimento abrangente, ligado à própria existência, determinadas condições, nomeadamente a da emancipação do sujeito, no sentido da apropriação de si próprio e da solidariedade de outros, traduzidas nas múltiplas formas de (re)conhecimento de si e de si por outros.

Esta concepção global da formação do sujeito, em todos os espaços e tempos da vida, numa permanente *inter-co-relação* com outros, contribui para evidenciar as dimensões individual e social da formação da pessoa, a partir do que, creio, se poderá

perspectivar, de forma integrada, a problemática da Formação e Cidadania, sublinhando, ao nível do sujeito, do cidadão, a indissociabilidade dos processos de participação e de aprendizagem e, por isso mesmo, a potencialidade formativa inerente a todos os processos de participação no colectivo.

Neste quadro conceptual, as práticas de envolvimento parental na escola são, necessariamente, entendidas como um processo formativo abrangente, cujos efeitos poderão ser potenciados, sob ponto de vista dos jovens, como outros estudos têm mostrado mas, igualmente, como se evidencia neste estudo, sob ponto de vista dos adultos e da comunidade de pertença.

Na parte empírica deste estudo, procurei interrogar-me sobre esses efeitos formativos, partindo do discurso de três adultos, participantes num projecto de envolvimento parental – uma mãe, uma professora, uma parceira comunitária – encontrando, na escolha de diferentes actores sociais, perspectivas complementares que contribuíram para uma compreensão mais abrangente dos processos de formação de adultos que queria estudar.

Com efeito, os contributos da “mãe”, da “professora” e da “parceira”, sujeitos da investigação, sublinham a forma como as três partilham o mesmo reconhecimento de mudanças em si próprias, na interacção consigo, com os outros e com o meio, num sentido de abertura à existência, ainda que em processos singulares, reveladores da especificidade da participação de cada uma no projecto de envolvimento parental na escola. Tornou-se, assim, possível superar uma visão estritamente escolar do desenvolvimento destes projectos. Desta forma, este estudo, no seu todo, contribuiu para que seja possível propor um entendimento, igualmente, abrangente dos processos formativos decorrentes dos projectos e práticas de envolvimento parental na escola.

Assim, parti para o estudo empírico tendo como conceito de “envolvimento parental na escola” todas as formas de actividade que todos os sujeitos da rede familiar



alargada dos alunos de uma escola possam desenvolver, decorrente de projectos ou práticas de iniciativa da escola, cuja concepção pode ser ou não exclusiva dessa mesma escola e cuja concretização necessariamente inclui o espaço/tempo escolar mas decorre igualmente nos espaços/tempos da vida familiar e comunitária.

Esta concepção, baseada nos diversos autores consultados, pretendia, por um lado, contemplar, no seu todo, as tipologias de referência aos estudos desenvolvidos sobre esta temática, sublinhando a amplitude dos processos de envolvimento parental, que não se restringem ao contexto escolar, abrangendo, necessariamente, a vida familiar e a vida colectiva, e por outro, apresentar uma perspectiva coerente com as concepções de formação tripolar do sujeito e de escola como *meio de vida*, no fundo, numa compreensão *eco-lógica* dos processos formativos, ao nível do sujeito e das organizações.

Partindo do estudo desenvolvido é possível evidenciar, que ainda que os projectos e práticas de envolvimento parental incidam, sobretudo, nas famílias, não serão apenas estes os únicos adultos em quem se pode pensar, em termos de suas potencialidades formativas, o que pressupõe uma maior abrangência do conceito de envolvimento parental e da compreensão dos seus efeitos. Assim, será possível entender envolvimento parental na escola, como todos os processos em que, no âmbito de diversificadas dinâmicas escolares, famílias, professores e elementos da comunidade local desenvolvem, conjuntamente, projectos e práticas tendo finalidades comuns ou complementares.

Os três sujeitos de investigação ofereceram a este estudo dados, como a identificação de aprendizagens relacionais e reflexivas e de mudanças de si, que permitem afirmar que a participação em práticas de envolvimento parental na escola pode contribuir para que se operem, ao nível de todos os participantes, processos formativos abrangentes. Assim, é possível afirmar que podendo estes processos ser entendidos como implícitos ao próprio processo de participação, independentemente dos participantes – professores, famílias ou parceiros – ou das finalidades formativas dos projectos, o reconhecimento, por parte dos sujeitos, do seu próprio processo formativo é essencial para que este ocorra.

O estudo, na sua globalidade, contribuiu, igualmente, para uma melhor compreensão desses processos, permitindo apresentar algumas reflexões que contribuam para compreender como é que, ao nível do sujeito, a participação em projectos de envolvimento parental na escola pode ser promotora de uma nova cultura de aprendizagem e cidadania, ou seja, de concepções e práticas, que perspectivem os processos de aprendizagem como próprios de todas as situações de vida e os processos de participação como inerentes à vida colectiva.

Assim, penso ser possível concluir que os efeitos formativos da participação em projectos e práticas de envolvimento parental na escola poderão ser potenciados, no sentido de novos entendimentos de aprendizagem e de participação no colectivo, se essas práticas forem, igualmente, abrangentes, ou seja, desenvolvidas no contexto de uma relação de parceria entre todos os participantes, garantindo as condições para o exercício da participação efectiva de todos os intervenientes.

Sublinho, igualmente, que neste quadro de interpretação dos processos formativos dos adultos participantes em projectos ou práticas de envolvimento parental na escola, se tornou pertinente o entendimento de participação, como o acto ou efeito de tomar ou fazer parte integrante de uma determinada dinâmica colectiva, em situação de paridade e *comunicabilidade* com outros e como condição essencial para o desenvolvimento de parcerias ou seja, de contextos (co)relacionais em que se partilham finalidades comuns ou complementares.

Numa palavra, é possível aproximar o entendimento de envolvimento parental na escola ao conceito de parceria, tal como exposto, tendo este estudo evidenciado a pertinência desta articulação, ao nível das práticas, na promoção dos processos formativos dos adultos participantes. E neste caso, a participação nestas práticas pode promover, ao nível dos sujeitos uma nova perspectiva de si e de si com outros, no colectivo.

Este estudo levantou, igualmente, a problemática dos processos de identificação e reconhecimento de aprendizagens desenvolvidas pelos sujeitos participantes, no contexto da sua participação num projecto de envolvimento parental, o que, creio, pressupõe uma problemática mais vasta, a do reconhecimento de aprendizagens em contextos não formais e informais de aprendizagem. O estudo empírico mostrou que, mesmo quando os sujeitos reconhecem que as aprendizagens decorrem em todos os contextos de vida, a identificação e reconhecimento explícito das suas próprias aprendizagens constituem processos de alguma complexidade, na medida em que implicam um olhar reflexivo do sujeito sobre si próprio e, em alguns casos, o (re)pensar da sua aprendizagem.

Mostrou, igualmente, que o reconhecimento de processos aprendizagem por outro(s), tendo, no caso das entrevistas desenvolvidas no estudo empírico, sido assumido esse papel, pela investigadora, pode constituir-se como um “suporte” para o sujeito, que se “vê”, nesse processo, de duplo reconhecimento de si e de si por outro, de outra *forma* ou seja, que muda as suas perspectivas de si, mudando, por isso mesmo, as suas perspectivas de si com outros, (re)situando-se num dado colectivo. Assim, a investigação empírica veio, igualmente, confirmar as referências conceptuais convocadas na primeira parte deste estudo.

A questão do reconhecimento de processos de aprendizagem e de formação articula-se com a problemática da reflexividade, nomeadamente, das condições que poderão promover uma atitude de auto-reflexão do sujeito sobre os seus percursos de vida, numa perspectiva de formação pessoal, no sentido global que lhe é atribuído neste estudo.

Esta problemática constitui, na minha perspectiva, uma das “portas abertas” pela investigação que levei a cabo, sugerindo novos estudos. Não constitui, no entanto, a única. Um aprofundamento da compreensão dos diversos tipos de envolvimento parental na escola, como promotores de uma cultura de parcerias, ao nível do sujeito e ao nível da organização escola, poderia contribuir para uma melhor compreensão de processos de

mudança, ao nível dos entendimentos e das práticas individuais e sociais de aprendizagem. Penso, igualmente, que o aprofundamento do estudo integrado ou pelo menos articulado, das dimensões individuais e sociais da Formação e da Cidadania, poderão contribuir para uma melhor compreensão da Pessoa na sua vida em comum.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Ana Maria Guimas

1995, **Trabalho Experimental na Educação em Ciência: epistemologia, representações e práticas dos professores**

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação/ Educação e Desenvolvimento, UNL/FCT, Monte da Caparica

ALMEIDA, Ana Maria Guimas

1997, Metodologias de Investigação em Ciências de Educação – Questões Epistemológicas, in Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação

Colóquio AFIRSE, Universidade de Lisboa

ALVES, Natália; CABRITO, Belmiro; CANÁRIO, Rui, e outros

1997, **Escola e Comunidade Local**

IIE, ME

AMBRÓSIO, Teresa

1996, Educação para o Desenvolvimento

in Forum Escola, Diversidade, Currículo,

Ministério de Educação, DEB, IIE, Lisboa

AMBRÓSIO, Teresa

1998, **O Novo Paradigma Educativo na Sociedade Pós-Industrial**

Texto policopiado, comunicação apresentada no Forum de Debate sobre educação e Formação no Contexto Europeu, Associação Industrial Portuguesa, Lisboa

BARDIN, Laurence

1977, **Análise de Conteúdo**

Edições 70, Lisboa

BARROSO, João

1997, Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional

in Formação e Situações de Trabalho, org. de Canário, Rui,

Porto Editora, Porto

BASTIANI, J, Wolfendale, S,

1996, **Home-School Work in Britain: Review, Reflection and Development**

David Fulton Publishers

BOLÍVAR, António

1997, A Escola como Organização que Aprende,

in Formação e Situações de Trabalho, org. de Canário, Rui, Porto Editora, Porto

BONVALOT, Guy,  
1995, Pour une autoformation «permanente» des adultes  
in Education Permanente, nº122, Paris

BOUTINET, JP  
1998, **L’immaturité de la vie adulte**  
PUF, Paris

CANÁRIO, Rui  
1994, Eco: Um Processo Estratégico de Mudança,  
in Uma Escola em Mudança com a Comunidade, Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões (org. Rui d’Espiney e Rui Canário), IIE, Lisboa

CANÁRIO, Rui  
1999, **Educação de Adultos – Um Campo, uma Problemática**  
Educa, Lisboa

CAPPER, Lisa  
1998, **Parents as Educators in Europe**  
CEDC, Coventry

CARRÉ, Philippe  
1996, À la recherche d’une nouvelle galaxie,  
in Pratiques d’autoformation et d’aide à l’autoformation  
Les Cahiers d’Études du CUEEP, Lille

CHESNEAUX, Jean  
1996, Tirania do Efêmero e Cidadania do Tempo  
in A Sociedade em Busca de Valores, Epistemologia e Sociedade, Inst.Piaget, 1998

CONFINTEA,  
1997, **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo**  
– Declaração final e Agenda para o Futuro  
ME/SEEI, MST/SEEF, GMEFA, Lisboa, 1999

CORREIA, José Alberto  
1989, **Inovação Pedagógica e Formação de Professores**  
Ed Asa, Porto

CORREIA, Luís e SERRANO, Ana Maria (orgs.)  
1998, **Envolvimento Parental em Intervenção Precoce**  
Porto Editora

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva,  
1992, **Processos de Auto-formação: Uma produção Singular de Si-Próprio**  
Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação/ Educação e Desenvolvimento, UNL/FCT, Monte da Caparica

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva,  
1997, Especificidades das Abordagens Biográficas em Ciências de Educação, in Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação  
Colóquio AFIRSE, Universidade de Lisboa

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva  
1998, Autoformação e Transformação das Práticas Profissionais dos Professores  
in Revista de Educação, vol.VII, nº2, FCT-UNL

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva,  
2000, **Autoformação e coformação no feminino: Abordagem existencial através de histórias de vida**  
Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de Doutor em Ciências de Educação  
UNL/FCT, Lisboa

COULON, Alain  
1993, **Ethnométhologie et Éducation**,  
PUF, *L'Éducateur*, Paris

CROPLEY, A.J.  
1989, Lifelong Education: Interaction with Adult Education  
in Lifelong Education for Adults, organizado por Titmus, C.J.  
Pergamon Press

DAVIES, Don *et al.*  
1989, **As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas**  
Livros Horizonte, Lisboa

DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro; SILVA, Pedro  
1997, **Os Professores e as Famílias, a colaboração possível**,  
Livros Horizonte, Lisboa

DAVIES, Don e JOHNSON, Vivian (orgs)  
1996, **Crossing Boundaries, Multi-National Action Research on Family-School Collaboration**  
Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Report nº33, USA

DELORS, Jacques

1996, **Educação, um tesouro a descobrir**

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, Edições Asa, Lisboa

DIOGO, José M L,

1998, **Parceria Escola-Família, a caminho de uma educação participada**

Porto Editora

DOMINICÉ, Pierre

1985, O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais

in O Método (auto)biográfico e a Formação, Cadernos de Formação, Lisboa, 1988

DUMAZEDIER, Joffre

1976, **Société éducative et pouvoir culturelle**

Edition du Seuil

EPSTEIN, Joyce

1992, **School and Family Partnerships**

Boston, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Report nº6

FERRAROTTI, Franco,

1979, Sobre a Autonomia do Método Biográfico,

in O Método (Auto)Biográfico e a Formação, Cadernos de Formação,

Lisboa 1988

FINGER, Matthias

1986, As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico

in O Método (auto)biográfico e a Formação, Cadernos de Formação, Lisboa, 1988

FINGER, Matthias,

1989, **Apprendre une issue. L'éducation des adultes à l'âge de la transformation de perspective**, Lausanne

FINGER, Matthias,

1989-a, Apprentissage experiential ou formation par les experiences de vie?

in Education Permanente, nº100-101

FORMOSINHO, Júlia

1994, Representações, Reflexão Apoiada e Mudança

in Uma Escola em Mudança com a Comunidade, Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões (org. Rui d'Espiney e Rui Canário), IIE, Lisboa



FREIRE, Paulo  
1974, **Uma Educação para a Liberdade**  
Textos Marginais, Porto

FREIRE, Paulo  
1997, **Pedagogia da Autonomia**, 5ª edição,  
Paz e Terra, Brasil

GALVANI, Pascal  
1992, Autoformation et fonction de formateur  
in Études et Expérimentations en formation continue, nº13, La Doc. Française

GIDDENS, Anthony  
1997, **Modernidade e Identidade Pessoal**  
Celta Editora, Oeiras

GONZÁLEZ, Raquel-Amaya  
1996, **The Challenge of Parenting Education, New Demands for Spanish Schools**,  
texto policopiado, gentilmente cedido pela Professora Doutora Raquel-Amaya González,  
da sua comunicação na Conferência Research Conference and Forum for Researchers:  
Parents, Teachers and Pupils, Education in Partnership, Copenhagen

IRONSIDE, D.J.  
1989, The Field of Adult Education – concepts and definitions  
in Lifelong Education for Adults, organizado por Titmus, C.J.  
Pergamon Press

JOSSO, Christine  
1987, Da Formação do Sujeito...ao Sujeito da Formação  
in O Método (auto)biográfico e a Formação, Cadernos de Formação, Lisboa, 1988

JOSSO, Christine,  
1991, **Cheminer vers Soi**  
L'Age d'Homme, Lausanne

JOSSO, Christine,  
1991-a, Se Formes en tant qu'adultes: défis, enjeux, ressources et difficultés  
in L'Adulte en Formation, Regards Pluriels, De Boeck Université

JOSSO, Christine,  
1991-b, L'expérience formatrice: un concept en construction  
in La formation expérientielle des adultes, Paris, La Documentation Française

JOSSO, Christine,  
1997, **Experience de Vie et Formation, Recueil d'Articles sur les Pratiques de Recits de Vie - 1984-97**  
Textos policopiados, Université de Genève

KENNEDY, Paul  
1993, **Desafios para o Século XXI**  
Publicações Europa-América, Lisboa

LADRIÈRE, J.  
1977, **Les Enjeux de la Rationalité**  
Aubier-Montaigne/UNESCO

LEGROUX, J.  
1981, **De l'information à la connaissance**  
UNMFREO, Maurecourt, Mesonance

LENGRAND, P.  
1989, Lifelong Education: Growth of the concept  
in Lifelong Education for Adults, organizado por Titmus, C.J.  
Pergamon Press

LERBET, G.  
1984, **Approche systemique et production de savoir**  
Editions Universitaire. UNMFREO

LIMA, L.  
1996, Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para uma crítica do gerencialismo e da educação contabil  
in Educação e Formação ao Longo da Vida, Inovação, vol.9, nº3, IIE

MACBETH, A.  
1989, **Involving Parents**  
Heinemann Organization in School Series, UK

MARQUES, Margarida  
1994, **A decisão política em educação. O partenariado sócio-educativo como modelo decisional**, Ed Afrontamento, Porto

MARQUES, Margarida  
1996, Apresentação do Estudo sobre os Sistemas de Formação, as Necessidades de Formação Profissional e os Partenariados Sócio-Educativos, in Educação, Economia e Sociedade,  
Conselho Nacional de Educação, Lisboa 1996

MARQUES, Ramiro  
1996, Family –schools partnerships in three Portuguese schools,  
in Crossing Boundaries, Multi-National Action Research on Family-School  
Collaboration, Davies, Don e Johnson, Vivian (org.s)  
Center on Families, Communities, Schools and Children’s Learning, Report nº33, USA

MELO, Alberto  
1981, Educação de Adultos: conceitos e práticas  
in Sistema de Ensino em Portugal, Fundação Calouste Gulbenkian

MELO, Alberto  
1998, Para a Criação de uma Sociedade Educativa  
in V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo  
– Declaração final e Agenda para o Futuro  
ME/SEEI, MST/SEEF, GMEFA, Lisboa, 1999

MENEZES, Isabel  
1999, Direitos Humanos/Educação para a Cidadania (Nota de Apresentação)  
in Inovação, vol.12, nº1, IIE

MEZIROW, J  
1989, Personal Perspective Change trough Adult Learning  
in Lifelong Education for Adults, organizado por Titmus, C.J.  
Pergamon Press

MEZIROW, J  
1996, Contemporary Paradigms of Learning  
in Adult Education Quartely, Volume 46, Number 3, Spring

MORIN, Edgar  
1982, **Ciência com Consciência**  
Publicações Europa América, Lisboa

MORIN, Edgar  
1998, **Sociologia**, 3ªedição  
Publicações Europa América, Lisboa

MOURA, Rui  
2001, A Transformação de Perspectivas na Vida Adulta  
in Modelos e Práticas em Educação de Adultos, Actas da II Jornadas,  
NAPFA, Universidade de Coimbra

NÓVOA, António,  
1988, A Formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus  
in O Método (auto)biográfico e a Formação, Cadernos de Formação, Lisboa

PASCOAL, Alcino

1998, **A utilização dos meios multimédia para a formação na AutoEuropa – um contributo para a compreensão da autoformação na empresa** (dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação/ Educação e Desenvolvimento UNL/FCT, Lisboa

PATROCÍNIO, J Tomás

2001, **Tecnologia, Educação, Cidadania**

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação/ Educação e Desenvolvimento, UNL/FCT, Lisboa

PINEAU, Gaston

1985, **A Autoformação no Decurso da Vida: Entre a Hetero e a Ecoformação**  
in O Método (auto)biográfico e a Formação, Cadernos de Formação, Lisboa, 1988

PINEAU, Gaston

1994, **Formation**, in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan

PINEAU, Gaston

1999, **Expériences d'apprentissage et histoires de vie**  
Traité des sciences et techniques de la formation, Edition Dunod

POPPER, K

1992, **Em Busca de um Mundo Melhor**  
Editorial Fragmentos, Lisboa

QUIVY, Raimond

1988, **Manual de Investigação em Ciências Sociais**  
Gradiva, Lisboa

RAUX, Jean-François

1996, **Elogio da Filosofia para Construir um Mundo Melhor**  
in A Sociedade em Busca de Valores, Epistemologia e Sociedade, Inst.Piaget, 1998

ROGERS, Carl

1961, **Tornar-se Pessoa**  
Moraes Editores, Lisboa, 1984

ROMAN, J

1996, **Autonomia e Vulnerabilidade do Indivíduo Moderno**  
in A Sociedade em Busca de Valores, Epistemologia e Sociedade, Inst.Piaget, 1998

ROSA, Joaquim Coelho  
1994, **Dimensão institucional: Uma Leitura do Projecto ECO**  
in Uma Escola em Mudança com a Comunidade, Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões (org. Rui d'Espiney e Rui Canário), IIE, Lisboa

ROSA, Joaquim Coelho  
1997, **Filosofia dos Direitos Humanos**, Texto policopiado, FCT –UNL

ROSA, Joaquim Coelho  
1998, **Educação para os Valores**  
Colóquio Conselho Nacional de Educação/FC Gulbenkian, Lisboa

ROSA, Joaquim Coelho  
1999, **Construção curricular e construção da cidadania**  
Texto policopiado, Seminário “Educação, Formação e Mudança”, ME, DEB

ROSA, Joaquim Coelho  
2000, **Conceito de Cidadania**  
in Anais Educação e Desenvolvimento, 2000  
UIED, FCT, Universidade Nova de Lisboa

SANTOS, Boaventura Sousa  
1995, **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**  
Edições Afrontamento, Porto

SANTOS, Boaventura Sousa (a)  
1998, **Um Discurso sobre as Ciências**  
Edições Afrontamento, Porto

SCHNAPPER, Dominique  
1996, Os Limites da Expressão «Empresa Cidadã»  
in A Sociedade em Busca de Valores, Epistemologia e Sociedade, Inst.Piaget, 1998

SHEA; T M e BAUER, A M  
1994, **Lernears with disabilities. A social systems perspectives of special education**  
Madifor, Brown & Benchmark Publishers

SILVA, Augusto Santos, PINTO, J Madureira  
1986, **Metodologia das Ciências Sociais**, Edições Afrontamento

SILVA, Augusto Santos,  
1990, **Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento**,  
Asa, Porto

TAVARES, José  
1996, **Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve**, Porto Editora

TITMUS, C.J.  
1989, Lifelong Education in Lifelong Education for Adults, organizado por Titmus, C.J.  
Pergamon Press

VIEGAS, J M L e DIAS, Eduardo C (orgs.)  
2000, **Cidadania, Integração, Globalização**, Celta Editora

WALKER, Barbara,  
1998, Meetings without Communication: a study of parents'evenings in secondary schools, in British Educational Research Journal, Vol.24, nº2, UK

#### SITES CONSULTADOS NA INTERNET

[www.dfee.gov.uk/wpaper/indexx/](http://www.dfee.gov.uk/wpaper/indexx/)

[www.homeoffice.gov.uk/](http://www.homeoffice.gov.uk/)

[www.basic.skills.co.uk/family/](http://www.basic.skills.co.uk/family/)

<http://www.eurydice.org/Documents/Parents/fr/FrameSet.htm>

<http://npin.org/respar/texts/parschoo/fivetype.html>

[http://www.dce.ua.pt/docentes/ventura/textos\\_edu.asp](http://www.dce.ua.pt/docentes/ventura/textos_edu.asp)

[www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/](http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/)

## ÍNDICE DE AUTORES

ALMEIDA, Ana Maria Guimas - 133, 136  
AMBRÓSIO, Teresa – 23, 24, 36  
BARDIN, Laurence – 140, 141, 143, 149  
BARROSO, João - 117  
BASTIANI, J, - 113, 115  
BOLÍVAR, António - 117  
BOUTINET, JP - 81  
CANÁRIO, Rui – 43,44,45,47,48,55,61,64,68,70,77,110,117,118, 119,120  
CAPPER, Lisa – 112, 115  
CARRÉ, Philippe – 84,85  
CHESNEAUX, Jean - 102  
CORREIA, José Alberto - 123  
CORREIA, Luís e SERRANO, Ana Maria - 111  
COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva -77,78,81,83,84,86,87,88,90,98,100,106, 125,  
136,137,156  
CROPLEY, A.J.- 63  
DAVIES, Don – 104,111,112,113  
DELORS, Jacques – 24,29,35  
DIOGO, José M L – 104,105,109,111,112,113,114  
DOMINICÉ, Pierre - 87  
DUMAZEDIER, Joffre - 38  
EPSTEIN, Joyce – 111, 113,114  
FERRAROTTI, Franco – 135,136,138  
FINGER, Matthias – 51, 52,82  
FREIRE, Paulo – 91,98  
GALVANI, Pascal – 79,84,85  
GIDDENS, Anthony – 23,100

GONZÁLEZ, Raquel-Amaya - 113  
 IRONSIDE, D.J. – 60,61,62  
 JOSSO, Christine - 77,78,82,87,99,106,141,190  
 KENNEDY, Paul- 30  
 LADRIÈRE, J. –26,32,33  
 LEGROUX, J - 25  
 LERBET, G – 79,132  
 LIMA, L – 79,132  
 MARQUES, Margarida – 121, 122  
 MARQUES, Ramiro – 104, 113, 114  
 MELO, Alberto – 44,49,53,72  
 MENEZES, Isabel - 96  
 MEZIROW, J – 88,89,90,91,92,107,194  
 MORIN, Edgar – 133,134,135  
 NÓVOA, António – 64,65,66,74  
 PATROCÍNIO, J Tomás – 26, 96  
 PINEAU, Gaston – 26,78,79,81,84,85,96,136  
 POPPER, K – 32,132  
 ROGERS, Carl – 79,135  
 ROMAN, J - 94  
 ROSA, Joaquim Coelho – 26,29,30,31,33,67,94,95,96,119  
 SANTOS, Boaventura Sousa – 23,32,33,34,134  
 SCHNAPPER, Dominique - 95  
 SHEA; T M e BAUER, A M - 111  
 SILVA, Augusto Santos – 45,47  
 TITMUS, C.J.- 43,53,54



# **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **DOCUMENTAÇÃO SOBRE OS PROJECTOS DE ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA EM ST HELENS**



**St Helens Metropolitan Borough Council**

# **Lifelong Learning Development Plan**

**1999 - 2002**

**Community Education  
and Leisure Services  
Department**

**October 1999**

**St Helens Metropolitan Borough Council**

**Community Education and Leisure Services Department**

**LIFELONG LEARNING DEVELOPMENT PLAN 1999-2002**

**1. INTRODUCTION**

**Demographic and economic characteristics**

**Population Trends**

The Borough of St Helens has a population of 178,985, of whom the adult population aged 19 and over is 136,173. There has been an 11% decline in the number of live births between 1992 and 1998.

**Unemployment**

In March 1998, unemployment represented 6.3% of the population against a national average of 5%. There are, however, pockets of high unemployment within the Parr/Hardshaw and Queens Park Wards, where unemployment is 12.3% and 10.8% respectively.

**Ethnic Composition**

The Borough has no ethnic minority groupings of significant size; black and other non-white racial groups represent 0.7% of the population being distributed throughout the Borough.

**Lone Parent Families**

The percentage of lone parent households with children 0-15 years of age is 4.1%.

**Adults with Higher Education Qualifications**

From the 1991 Census (last available data), 9.7% of the population held higher education qualifications of higher degree, degree or diploma compared with the national average of 13.5%. The Census data also indicates that the Borough has 22.4% of the population in social classes 1 and 2 compared with the national figure of 31.0%.

## **Adult Continuing Education: Provider Context**

### **Large Organisations**

Large organisations which provide Adult Continuing Education in the Borough are:

- \* St Helens College of Further Education
- \* Carmel RC Sixth Form College
- \* University of Liverpool School of Continuing Education
- \* Chamber of Commerce, Training and Enterprise
- \* St Helens Metropolitan Borough Council

### **Training Sector Providers**

There are currently 4 key training sector providers in St Helens which work directly with and through St Helens Chamber of Commerce, Training and Enterprise.

### **Community-based providers**

There are 9 Community Centres in the Borough, of which 4 are managed and run by voluntary organisations. All such Centres host adult learning activities, either as informal self-help groups, or through the letting of premises to other providers.

### **Other Venues**

Other key venues used for adult learning activities include schools, libraries, day-care centres and voluntary organisations' bases.

### **Audit of Lifelong Learning Activity**

The Local Authority has instigated a broad audit of community-based Lifelong Learning activity within the Borough and will complete this work by March 2000.

Early returns indicate that there is a substantial body of learning activity taking place within a wide range of contexts. Of 202 voluntary organisations which were forwarded an initial questionnaire, 66 returns were made, a rate of 32%. Of these returns, 49 organisations (74%) indicated that they provided or supported adult learning activities for their clients or client groups

### **Local Learning Needs**

#### **Establishment of learning needs**

A key role of the St Helens Lifelong Learning Partnership is the identification, within a collaborative context, of the learning needs of the adult population of the Borough. Although the Partnership is newly-formed, discussions are being held about the

possibility of the development of common and shared databases and of uniform individual student record data. It is intended that, if agreement can be reached between key partners, then work on this area will commence in 1999-2000.

Partners are also committed to the sharing with the Local Authority of needs analysis research. An example of this is the St Helens College Widening Participation Research Report carried out by a firm of consultants in January 1999. The St Helens Lifelong Learning Partnership has a duty to the collaborative identification of local learning needs and this role will be further developed in 1999-2000.

The Local Authority's delivery of Family Learning is primarily (but not exclusively) related to the needs of schools which have exhibited a requirement for curriculum support. In this case, needs are identified in collaboration with the LEA's Quality Assurance Division, and provision targeted appropriately.

### **The Local Authority's Statutory Duty**

The policy of the Local Authority is to work through the St Helens Lifelong Learning Partnership to discharge its current statutory duty to secure Non-Schedule 2 adult learning provision. It takes the view that, through the respective interests and operations of the partners, coupled with the LEA's own commitment to the delivery of Family Learning and the ongoing development of informal learning opportunity provision, particularly through the progressive implementation of ICT infrastructure, the statutory duty is met in full. The Local Authority also contributes to the partnership in terms of strategic influence, the wider network of corporate development and support through external funding initiatives for particular projects.

The Local Authority is committed to developing, again in partnership, new learning opportunities which may arise from the proposed new statutory duty for Local Authorities to contribute to learning provision at adult and community level. Here it would wish to see growth in Family Learning, as well as the development of community-based learning, particularly through the application of ICT-related opportunities such as the University for Industry, Community Access to Lifelong Learning and the National Grid for Learning.

### **A Corporate Overview**

Elements of adult learning provision within the overall services delivered by the Local Authority include:

- \* Recreation and Sports training for coaches
- \* Tenants and Residents Associations and Credit Union development
- \* Family Learning
- \* Open Learning through the Library Service

- \* Training for Youth Service provision

Discussions are currently being held between St Helens Chamber of Commerce, Training and Enterprise and St Helens MBC with a view to establishing a Learning Centre within the Council to support employees' own broader learning needs.

### **Adults with Special Needs**

The Local Authority's Social Services Department has arrangements with St Helens College for the delivery of learning opportunities for adults with special learning needs. This is Schedule 2 provision which is the subject of direct funding by the Further Education Funding Council.

### **Best Value in Adult Learning**

The Local Authority is fully committed to the application of Best Value principles and practice to the area of adult learning which it provides, in line with preparation for the introduction of legislation from 2000.

The Local Authority will work to ensure that a key part of the Best Value process will be the integral involvement by end-users in the work of the St Helens Lifelong Learning Forum, so that that bodies will become more focused on the client end rather than on the needs of the provider. In this way, the learning agenda will become more relevant to individuals within their communities and that agenda will become increasingly owned by those communities

### **Relationship to Education Development Plan**

#### **Early Years, Key Stages 1 and 2**

The Education Development Plan for the LEA recognises the contribution that parents, carers and other significant adults can make in supporting children's learning processes. The LEA has a specific commitment to Family Learning, particularly where focused on the raising of pupil attainment in literacy and numeracy in the Primary sector.

The following are the key links to the Education Development Plan:

- \* Involvement in Priority A: 'Raising Standards of Provision for Under Fives in St Helens Schools'. This includes:

- \* the development and implementation of the 'Early Years Language Toolkit' for parents of children about to enter Reception;
- \* partnership with the Health Authority and Libraries in the development and production of the 'Books for Babies' initiative;

- the production of Story Sacks.
- \* work with the Primary Advisor/ Inspector-Literacy and Literacy Consultant in the development of Literacy Home Learning Material;
- \* Implementation of the Better Reading Partnership;
- \* Involvement in Priority B: 'Raising Standards in Numeracy'. This includes:
  - \* Support for Home-School Partnerships
  - \* Development of Numeracy Home Learning Material

An audit of the LEA's strengths and weaknesses in supporting school improvement and raising standards, carried out in the Autumn Term, 1998, identified a key strength as "the support for school-based Family Learning in terms of involving parents in supporting children in acquiring literacy and numeracy skills."

The LEA's 'Literacy Through Life' Family Learning Project was cited in the 'Excellence in Schools' White Paper as an example of best practice.

### **Pupils with Special Needs and their Parents**

Responsibility for the support of parents of pupils with Special Needs resides with the specialist staff of the LEA's Star Centre.

Since the initial production of the Education Development Plan, St Helens Community Education and Leisure Services, and Social Services Departments have become involved in the DfEE-sponsored programme, managed by the Community Education Development Centre, 'Fair Chance', which centres on support for those responsible for the welfare of looked-after children, chiefly those in foster care. This project uses a set of learning materials, 'SHARE', which is related to Key Stages 1 and 2, and which focuses on literacy and numeracy skill development. In keeping with the wider SHARE initiative, accreditation for the adult learning outcomes is available through the National Open College Network. This project is in its pilot phase and will be evaluated within a national context in the Autumn 1999. Early indications suggest that the project is meeting a significant need in assisting foster parents to support the educational needs of the children for whom they have responsibility.



## **Relationship to other plans for Local Authority Services**

### **St Helens MBC Business Plan 1998-2001**

The following related key tasks are highlighted in the St Helens MBC Business Plan 1998-2001:

- \* implementation of Parent Partnership Project on Literacy
- \* introduction of intranet link in libraries
- \* LEA preparation for OFSTED Inspection, including Youth Service and Adult Education

The Plan also highlights corporate training priorities and objectives for the Local Authority (see Appendix 1) which includes a recognition of the need to contribute to Regional and National Training targets.

### **Social Services Strategic Plan 1998-2001**

The St Helens MBC Strategic Plan for Social Services 1998-2001 includes the following Key Strategic Objectives relevant to Lifelong Learning:

- \* To develop and support a range of initiatives and services which will promote and sustain community living and social inclusion
- \* To promote integrated and co-ordinated services with other departments and agencies and explore new ways of working

Provision for adults with learning difficulties under the responsibility of Social Services is mostly contracted directly with St Helens College and is the subject of FEFC funding claimed by that organisation. It is intended that work with foster carers to assist them to support the learning needs of young people in their care and, in so doing, to begin to meet their own learning needs, will be a priority partnership area in conjunction with Community Education and Leisure Services Department.

### **Recreation Services**

The Recreation Division is committed to working in partnership in the development of sports opportunities within the Borough. The Council places a high priority on coach development and training and is committed to:

- \* seeking to upgrade and improve the numbers and quality of coaches in the Borough;
- \* working towards a situation whereby those involved in the delivery of sports coaching at clubs and sports centres will hold an appropriate level of NGB coaching award;

- \* develop a mechanism whereby teachers at primary and secondary schools who deliver, or assist with the delivery, of sport are encouraged / enabled to obtain NGB teaching / coaching awards at a level appropriate to their ability or aspiration;

- \* seek to ensure that all coaches working with young people have received training, either as part of their coaching award or an independent course in the particular skills and techniques required to work with children;

- \* only use appropriately qualified coaches in the delivery of its coaching programmes.

### **Annual Library Plan 1999 - 2000**

The Libraries and Information Services (LIS) have formed a working team to develop projects which will contribute to Lifelong Learning. Actions areas in the Plan include the provision of study support / homework collections in all libraries and the development of the Borough-wide Bookstart Project.

### **Links with other local providers**

The Local Authority links with other local providers either through direct contact (and, in the case of the Workers Educational Association, the provision of grant-aid) or through the formal structure of the Lifelong Learning Partnership. It is intended to strengthen and develop those links during the life of this Plan

### **Links with other regional and national providers and agencies**

The Local Authority has strong links with a wide range of regional and national providers and agencies.

Regional links include:

- \* Merseywise
- \* Merseyside Open College Network (MOCN)
- \* Workers Educational Association (WEA)
- \* University of Liverpool School of Continuing Education
- \* North West Forum for Family Education
- The Children's Society
- National Society for the Prevention of Cruelty to Children

National links include:

- \* Basic Skills Agency (BSA)
- \* Community Education Development Centre (CEDC)
- \* National Institute of Adult Continuing Education (NIACE)
- \* The Parenting Forum

St Helens Chamber of Commerce, Training and Enterprise is in membership with the Learning Cities Network and it is anticipated that links with other areas involved in this initiative will be progressed through the Lifelong Learning Partnership.

### **A Track Record of Excellence**

The Local Authority has a track record of excellence in the field of Family Learning, particularly in the context of partnership with national providers and agencies.

- \* It was one of 6 Local Authorities which worked with CEDC on a DfEE-funded national pilot of the 'SHARE' project and is currently delivering the first operational pilot of this project's work with foster carers.

- \* It was chosen by the DfEE as the UK nomination for the Alcuin Prize for its 'Parents as Educators in Europe' Socrates-Comenius partnership with organisations in Eire and Portugal.

### **Local Authority Adult Learning: Baseline Information**

#### **Programme Breadth and Depth**

As indicated above, the Local Authority meets its statutory duty through its membership of the St Helens Lifelong Learning Partnership. That involvement means that it is able to contribute to a strategic overview to ensure that a broad programme of adult learning opportunity is available throughout the Borough. Breadth of provision is provided within the totality of the partners' commitments and cannot be assured by any one provider, either within or without Schedule 2.

#### **Statutory Duty**

St Helens MBC is anxious to secure a range of learning opportunities for its communities which are relevant to the perceived needs of individuals, groups and the wider community. It has, however, always regarded the Schedule 2 and Non-Schedule 2 divide as, at best, unhelpful, and at worst, divisive. It therefore welcomes the recognition in the White Paper, 'Learning to Succeed', of the intention to develop a system of funding which effectively ends this divide.

A programme of community-based adult learning is provided by St Helens College, supplemented by a Workers Educational Association (WEA) programme (supported by grant from St Helens MBC) and the programme of Liverpool University Centre for Continuing Education (See Appendix 2).

The Council therefore meets its current statutory duty to secure adequate facilities for non-Schedule 2 learning in the following way:

- \* direct provision of a programme of Family Learning which supports both the raising of pupil attainment and the widening of participation in adult learning with accredited outcomes;
- \* support, via grant-aid, for a programme of adult learning supplied by the WEA;
- \* the provision of facilities for Open Learning through the Library Service;
- \* the provision of learning activities by the Youth Service for young people aged 19-25;
- \* the provision of learning activities for adults with disabilities or profound learning difficulties in the context of a partnership between Social Services and St Helens College;
- \* the provision of learning activities related to recreation and sports development in the context of a partnership between Recreation Services and St Helens College;
- \* the provision of facilities within Council-owned buildings (Libraries, Community Centres) for self-help groups and full-cost recovery lettings to commercial organisations;
- \* support for Tenants and Residents learning activity (including the DfEE Laptops Initiative);
- \* support for adult learning activity in specific areas (e.g. Family Learning, Laptops Initiative) located in both Local Authority-owned and Voluntary Sector community facilities;

### **Participation Rates**

The following information was provided as part of the relevant Citizen's Charter Performance Indicators for 1998-99:

#### **Number of enrolments on LEA-provided or supported adult education courses:**

Family Learning	484
Open Learning	426
Workers Educational Association (proportion)	13
<b>TOTAL</b>	<b>923</b>

<u>Total hours for which students are enrolled on adult education classes</u>
19,450 (excluding Open Learning where self-guided learning varies substantially)

<u>Percentage of enrolled hours for which students attended</u>
79%

<u>Assumption of Local Authority funding for adult learning</u>
153,715

Adult Learning is also supported by European Social Fund (ESF) Objective 1 and the Government's Single Regeneration Budget (SRB). Details of external funding are in Appendix 4.

### **Widening Participation in Learning**

#### **The Partnership Context**

St Helens MBC is a member of the St Helens Learning Partnership, which received notification of provisional recognition by Government Office NorthWest in 1999. The Chairman of the Partnership for 1999-2001 is the Director of Community Education and Leisure Services. The LEA therefore plays a full role in the development of the partnership which includes FE Colleges, Careers Company, Employment Services, St Helens Chamber of Commerce, Training and Enterprise and representatives of local employers. The Partnership will be widened in Autumn 1999 to include representatives of the voluntary sector and trades unions. An example of collaborative planning and programme delivery is a proposed extension of Family Literacy and Numeracy projects supported by Further Education Funding Council (FEFC) arrangements for the support of Non-Schedule 2 work. Within this particular example, programme delivery is made by St Helens College, Carmel College and St Helens LEA.

#### **Plans and targets to widen participation**

LEA plans to widen participation in adult learning will focus primarily on the development of Family Learning in a wider range of contexts. Details of planned growth and associated targets for 1999-2000 and 2000-2001 are given below.

Targets for 2001-2002 will be set as an outcome of the review process of the plan and will be related to the work of the St Helens Lifelong Learning Partnership.

Targets 1999-2000 and 2000-2001

	Indicator	1998-99 Actuals	Targeted outcome 1999-2000	Targeted outcome 2000-2001	Notes
1	Number of enrolments on LEA-provided or supported adult education courses	484	550	600	Targeted increase
2	Percentage of enrolled hours for which students attend	79%	82%	85%	Retention rates
3	Open Learning participation	426	450	600	Outcomes based on lending figures
4	Individuals / Organisations accessing laptop computers to support learning	-	25	40	New initiative from August 1999
5	Number of parents given guidance or accredited training in support for child development and training	2,984	2,500	3,000	Target taken from 'Across the Millennia' - The Strategic Plan for Education 1998 - 2001 1998 - 99 target originally set at 2,000

There will also be implemented, in conjunction with the Local Authority's partners, supporting developments in community learning which will focus primarily on the following measures:

- \* initiatives to raise awareness of learning;
- \* confidence-building measures;
- \* promotion of learning opportunity through partner providers;
- \* the development of community web-sites through a programme of support for multimedia authoring (utilising the DfEE laptop initiative).
- \* an analysis at ward level of the gaps in current provision

### **The promotion of learning**

The promotion of learning is seen as primarily a partnership responsibility and will be a core focus of the St Helens Learning Partnership. Providers have a history of collaborative promotion of learning and the following methodology will be employed:

- \* identification of progression routes appropriate to specific programmes and individual learning needs;
- \* counselling and guidance as an integral part of learning provision where appropriate;
- \* joint advertising opportunities will be developed within specific promotional contexts, e.g. Adult Learners Week, Sign Up for Learning, etc.
- \* where appropriate, wider promotional opportunities will be exploited, e.g. Campaign for Learning.

### **Equal Opportunities Issues**

St Helens Council is committed to the promotion of Equal Opportunities and sees support for adult and community learning as a key action in support of social inclusion measures.

Identified target groups include young unemployed males and lone parents.

### **Family and Community Learning**

As indicated elsewhere, the development of Family Learning is seen as a key strategic action in the LEA's provision of adult and community learning.

### **Staff Training and Quality Assurance**

#### **Quality Assurance**

The LEA will adopt a methodology of quality assurance for its own provision consistent with, and complementary to, the OFSTED Revised Inspection Schedule (March 1997).

This will require the following actions which will be prioritised in 1999-2000:

- \* Adoption by the Local Authority of a strategic policy for Lifelong Learning
- \* Development of a database to include information on student enrolments, participation, attendance rates and achievements

- \* The formalisation of agreed quality criteria and internal quality audit processes

- \* A written strategy related to staff training and development

### **Staff development and the raising of standards**

The Local Authority is committed to the strategic training and development of employees, to ensure the continuous improvement in the quality of service experienced by the people of St Helens.

Staff development needs are identified through appraisal and other processes and are incorporated into the Annual Training Plan.

A significant proportion of the Family Learning provision is currently delivered by Sessional Tutors and there are a number of specific and ongoing training needs related to such personnel.

It is intended that a written strategy related to the development and training needs of staff involved in Family Learning will be developed in 1999-2000.

### **Monitoring and evaluation of the Plan**

This Plan has been considered and approved by St Helens Metropolitan Borough Council. It will be made available to members of the public through the public libraries network.

The Plan will be monitored and evaluated by the responsible officer and will be the subject of monitoring reports to the relevant committees of the Council.

### **Lifelong Learning Development Priorities:**

#### **1999-2000**

- \* Planned growth in Family Learning related to identified priorities, i.e. a geographical spread of provision, work with foster parents and an emphasis on supporting early years provision. This area is supported by Standards Fund provision

- \* Development of Community Learning opportunities, including the DfEE laptops initiative

- \* Learning Infrastructure Development, particularly the Community Access to Lifelong Learning initiative



- \* Completion of audit of adult learning activity and initiation of database development
- \* Formalisation of the Local Authority's Lifelong Learning Strategy
- \* Preparation for OFSTED inspection of Adult Learning
- \* Contribution to the Lifelong Learning Partnership Learning Plan and local targets

### **2000-2002**

- \* Development of Family Learning targeted to young parents, particularly males
- \* Learning infrastructure development (ongoing)
- \* Development of co-ordinated Management Information Systems between Partnership members, particularly in respect of student tracking and progression
- \* Extension of Open Learning opportunities through libraries and community centres

Appendix 3 indicates the operational measures which will be implemented to achieve the key priorities.

Standards Fund support (£46,547 in 1999-2000) and the proposed increases in 2000-2002 will be key in enabling additionality to be maintained.

## Appendix 1

### St Helens MBC Corporate Training Plan Objectives

1. To ensure that managers have the skills and knowledge to introduce Human Resource policies in order to increase productivity, implement Council policy and meet service and business objectives.
2. To contribute to the provision of a safe working environment for employees and clients.
3. To ensure that employees have the knowledge and competence to deliver services effectively within the context of statutory requirements.
4. To contribute to the achievements of Regional and National Training targets particularly by supporting National Vocational Qualifications
5. To work to levels of external quality standards, i.e. Investors in People
6. To offer opportunities for employees to work towards qualifications which are relevant for their job.
7. To ensure that employees are able to develop the skills required to respond to change, i.e. new technology, new legislation and restructuring
8. To ensure front-line employees have the knowledge and skills to provide an efficient service to the people of St Helens.
9. In areas where joint commissioning of services are planned adopt a partnership approach to the development of staff from those agencies.

Source: St Helens MBC Corporate Training Plan 1998-99

## **Appendix 2**

### **Adult Education Courses provided by the Workers Educational Association, 1999-2000**

- \* A Second Chance to Learn
- \* Coping with Stress
- \* Astronomy
- \* Yoga for Everyone
- \* La Vie Francaise: Reading French
- \* Useful French for Near Beginners
- \* Introduction to Counselling
- \* Introduction to Sources for Local History
- \* Calligraphy for All
- \* Enjoying Drawing and Painting
- \* Womens' Assertiveness Programme

### **Adult Education Courses provided by University of Liverpool Centre for Continuing Education**

- \* Modern Country Music
- \* Italian Renaissance Art
- \* The Earls of Derby and their Estates
- \* From Little Ireland to Heritage Trail: Liverpool Docklands, 1840s to 1990s

### Appendix 3

#### Priority: The Development of Family Learning

Purpose	Target Group	Activity	Responsibility	Success Criteria	Monitoring and Evaluation	Resources
Training volunteers to support effective learning in schools	Adult Volunteers	Courses accredited by Merseyside Open College Network	Family Learning Team	Contribution to raising of pupil attainment	End of course evaluation	LEA budgets Standards Fund support
Development of literacy and numeracy home learning materials	Parents/carers of pupils	Family Learning activities linked to National Curriculum	Family Learning Team	80% of pupils/parents completing home tasks	End of pilot project review	St Helens Chamber of Training, Commerce and Enterprise
Key Skills Development	Parents/carers of pupils	Key Skill Development Programme	Family Learning Team	Targets specified in individual school bids and in funding criteria	End of project evaluation by Family Learning Team, Compilation of Key Skills Directory	St Helens Chamber of Commerce, Training and Enterprise SRB
Enabling parents to be confident and comfortable in supporting children's literacy development	Parents/carers of pupils	Short course, accredited by Merseyside Open College Federation	Family Learning Team	Attendance rate of 80% of parents/carers who register for courses	End of course evaluation by questionnaire End of academic year review by Head Teachers and members of Family Learning Team	LEA budgets Standards Fund SRB programmes
To help parents in contributing to the raising of pupil attainment in literacy and numeracy in Key Stages 1-3 through the school-supported home learning programme, SHARE	Parents of pupils in Key Stages 1-3	Accredited training for parents through the DfEE-supported national SHARE programme managed by CEDC	Family Learning Team	Attendance rate of 80% of parents who register for courses Contribution to the raising of pupil attainment and to school literacy targets	Ongoing evaluation and monitoring by Family Learning Team and CEDC	LEA budgets Pilots supported by DfEE grant via CEDC Standards Fund

### Appendix 3

To develop a programme of support for carers of looked-after children, through the home learning programme, SHARE	Carers of looked-after children at Key Stage 1	Accredited training for carers through Merseyside Open College Network	Family Learning Team	Attendance rate of 80% of carers who register for courses	Evaluation by DfEE and CEDC, Autumn 1999	LEA budgets Pilot supported by DfEE grant via CEDC Possible future development through Standards Fund
To develop Web-based family Learning material appropriate to the needs of parents/carers	Parents/carers	Development of learning material for parents/carers Development of INSET material for teachers on Schools Intranet, VIPER	Family Learning Team	Evidence of use of material by schools	Monitoring of take-up of materials by schools through VIPER Evaluation in July 2000	Standards Fund LEA budgets
To support the preparation and induction of pupils entering Reception classes by assisting parents to understand learning processes	Parents of children entering Reception classes	Provision of a 'Parents Toolkit' containing information for parents and activities for children. Development of 'Preparing Your Child for School' programme	Family Learning Team	100% of parents of children entering Reception classes receive the Toolkit	Parents' questionnaire Feedback from individual schools	LEA budgets SRB

Priority: Development of Community Learning Opportunities

Purpose	Target Group	Activity	Responsibility	Success Criteria	Monitoring and Evaluation	Resources
To engender community ownership of learning	Community Organisations Voluntary Sector Community Centres	Development of a menu-driven community learning programme which enables learning opportunities to be commissioned by groups and organisations at community level	Family Learning, Arts and Community Section Lifelong Learning Partnership	Target of 100% take-up of community learning opportunity		Standards Fund Proposed support by St Helens CCTE
To raise awareness of community identity	Community groups, Voluntary Sector organisations and interested individuals	To develop community websites as a measure to promote community capacity-building and awareness-raising of local learning opportunities	Family Learning, Arts and Community Section	Development of 6 community websites	Internal monitoring processes Evaluation by NIACE on behalf of DfEE	DfEE laptops loan scheme
To support individual learning at community level		Effective use of laptop computers loaned by DfEE				
Development of Open Learning	Individual learners in target communities	The widening of the availability of Open Learning packages at Branch Libraries throughout St Helens	Libraries Team			

### Appendix 3

#### Priority: Learning Infrastructure Development

Purpose	Target Group	Activity	Responsibility	Success Criteria	Monitoring and Evaluation	Resources
Initiation of a Local Authority Inter-Departmental Lifelong Learning Forum	Local Authority Officers with responsibilities related to Lifelong Learning	The creation and formalisation of a cross-functional team for the purpose of assisting in the identification of needs,	Initiated by Community Education and Leisure Services Department, but involving relevant officers of Social Services, HECS and Chief Executive's Department	Effective liaison and exploitation of learning development opportunities		Officer time
Development of access opportunities to ICT at community level	Community groups and individual learners	The phased introduction of access to learning through ICT, linked to external developments	Community and Leisure Division within Local Authority, linked to work of partners within the Lifelong Learning Partnership	Incremental introduction of ICT for learning to all libraries and Local Authority Community Centres, supported by training opportunities for the community	Ongoing	DfEE Laptops Initiative; SRB-supported

### Appendix 3

#### Priority: Preparation for OFSTED inspection of Adult Learning

Purpose	Target Group	Activity	Responsibility	Success Criteria	Monitoring and Evaluation	Resources
To develop an agreed and approved Local Authority Strategic Policy for Lifelong Learning	To be approved by St Helens MBC	Adoption by Local Authority of Strategic Policy for Lifelong Learning	Head of Family Learning, Arts and Community in conjunction with appropriate officers	Approval and adoption by March 2000	Ongoing	No specific resources for planning processes. Resource implication of agreed Strategic Policy will be addressed as appropriate
To record learning take-up, achievement and progression related to LEA Lifelong Learning provision	Learners accessing LEA provision	Development of database	Head of Family Learning, Arts and Community	Database development and progressive implementation during 1999-2000	Ongoing	Database development costs supported by Standards Fund Lifelong Learning provision
To develop and implement appropriate Quality Assurance strategy	LEA Lifelong Learning provision	Formalisation of agreed quality criteria and quality audit processes	Head of Family Learning, Arts and Community	Implementation of agreed quality criteria	As an integral part of Quality Assurance processes	
To support and develop staff learning opportunities	All relevant personnel	Written strategy for staff development and training, related to Department and Local Authority Training Plan	Co-ordination by Head of Family Learning, Arts and Community	Completion of written strategy by March 2000	Ongoing	Resourced primarily within Local Authority Training Budgets and external funding opportunities, e.g. SRB



**Appendix 3****Priority: Contribution to Lifelong Learning Partnership**

Purpose	Target Group	Activity	Responsibility	Success Criteria	Monitoring and Evaluation	Resources
To develop, in partnership with other members of the St Helens Lifelong Learning Partnership, a comprehensive Learning Plan	All members of the St Helens Partnership	Formulation and agreement of the St Helens Learning Plan		Approval by Government Office North West	Responsibility of whole partnership	Resource commitments by partners commensurate with
Development of collaborative Non-Schedule 2 learning provision	Socially-excluded groups, e.g. women returners, young males	Widening of Family Literacy and Family Numeracy activity within agreed target areas	Managed by Lifelong Learning Partnership; delivered by St Helens College and Carmel College within established FEFC framework	Extension of Family Literacy and Numeracy projects to 3 primary schools and involvement of 1 secondary school	Responsibility of whole partnership	FEFC resources to Colleges

**St Helens Metropolitan Borough Council**  
**Lifelong Learning Development Plan 1999 - 2002**

**External Funding Support for Adult Learning**

Programme	Funding 1999 - 2000 £	Funding 2000 - 2001 £	Funding 2001 - 2002 £	Notes
European Social Fund Objective 1	8,784	-	-	Support for Outreach attached to SRB Family Learning Project. Programme ceases December 1999. Funding for 1999 calendar year only.
SRB 1 'Literacy Through Life'	15,000	-	-	This is a joint pupil / adult literacy development programme and costs are an estimate of the adult dimension. Programme ceases March 2000
SRB 2 'Partnership with Parents in Newton'	149,252	87,569	-	Programme ceases - March 2001.
SRB 4 'Family Learning in Parr'	15,000	34,000	30,000	
SRB 5 'Early Years Parent / Family Support'	-	56,152	59,369	Programme commences April 2000
Lifelong Learning Standards Fund	46,547	92,000	92,000	Amounts for 2000 - 2001 and 2001 - 2002 are projections

**Notes:**

1. In the case of all programmes other than Lifelong Learning Standards Fund, Local Authority match funding is located within the budget indicated on page 10.
2. All programmes, other than Lifelong Learning Standards Fund, focus on Family Learning which includes, but is not exclusively, adult learning.

**ANEXO 2**  
**ENTREVISTAS EM ST HELENS**

## Entrevista<sup>1</sup> a John Rosier<sup>2</sup>

*John, could you please describe to me how parental involvement projects began to be developed in St Helens?*

I think it started with the concept of community schools. Due to political guidelines and teachers own awareness of the limits of their action within a closed school, the concept of community schools began...around 1984-86...this was a very diffused and complicated concept...it could mean everything.... But the basic idea was to open the schools to the wider community...get the community involved in all sorts of school activities.... but community schools need lots of resources....specific resources. The budget available for developing community activities has been controlled centrally by this LEA. We had community tutors working in schools but still linked with the LEA. Most of these community schools were in deprived areas. In 1996 the funds ended but the concept and some practices still remained as well as the need to keep supporting those needed schools in deprived areas. Parental involvement projects within a broader concept of family learning... family learning is a different concept from parental involvement... it is a wider concept... so... parental involvement projects arose by then as a means of a continuous educational and development policy and action in this LEA and in this particular team. We had 2 years to prove the benefits of parental involvement, as we had to present and stand for that concept and practice. In other parts of the country it also happened...we naturally came into parental involvement projects because we already have done some work with parents...like courses for parents...but never accredited though...in the beginning we didn't believe accrediting would be such a good idea...we were

---

<sup>1</sup> A entrevista foi realizada no local de trabalho de John Rosier, em Fevereiro de 2000.

<sup>2</sup> Coordenador da FLACS - Family Learning, Arts and Community Section, no Departamento designado por Community Education and Leisure Services Department, integrado na autoridade local de St Helens - St Helens Metropolitan Borough Council, na região de Manchester.

wrong since the start. Accrediting the work and the learning process of parents made all the difference because it brought more parents into the concept and the practice of involvement in school. Still now in most schools parental involvement is regarded as a means to improve school attainment and not always regarded as a form of adult learning. Adult education and initial education are usually separated...these two concepts or practices came naturally together in St Helens LEA, in the work of FACET or better saying...FLACS<sup>3</sup>.

*What would you say then, is the basic principle that could be identified as a major guideline to your work in this organization and therefore the basic principle of parental involvement projects?*

Accordingly to what is established LEAs have the duty to secure adult learning and the usage of this word..."to secure" is very important as different LEAs interpret "to secure" in different ways...some think to secure is to provide or to deliver directly and others think to secure is to support or to promote different adult learning initiatives. We now talk of adult and community learning instead of adult education...and presently the government is willing to put some money into the development of this concept... and I think that if we are talking seriously of family learning policies and projects we have to put some resources into it. Schools can't do more...their main responsibility is towards the children and the young students and not towards the community, although I do think schools have a responsibility towards their communities, in many ways, but in time of pressure they must prioritise children...communities expect them to do that. Yet, we all know these two actions come together...some schools are failing...formal education is failing...the concept of education is changing and

---

<sup>3</sup> John refere FLACS – Family Learning, Arts and Community, designação que a sua equipa tinha ganho recentemente, à data desta entrevista, devido a uma reestruturação interna na autoridade local de educação de St Helens ( St Helens LEA). A designação anterior, a que está mais habituado, e que será mais usada ao

recognition of informal learning is getting a more and more accepted idea. Some schools may have a difficult relationship with community....

*Why?*

Why? I believe it is a survival mechanism... a kind of “bunker” attitude from some schools...

but I shouldn't be saying this...I know the teachers work under too much pressure. Teaching plays a important formative role in learning but I believe in a few years we will be de-schooling our societies...or at least widely recognising the value of informal learning.

*What about the concept of lifelong learning? Would this concept be important for your work towards community learning?*

Lifelong learning is a very diffused concept...we use it all the time...I have to think about it.

*Ok...we could go back to that later...but could you tell me which is the basic principle that supports...orientates... your action in the community...your work...personally?*

My basic principle...personally...goes to the adult education bit...My heart goes for promoting and developing new opportunities for informal learning... My dream would be to transform...well perhaps not transform...but to see community centres used as a focus for lifelong learning opportunities. Within the structure of this LEA I strongly defend that community and leisure should be independent from education because we want to widen the concept of learning ...being formally linked to education

---

longo da entrevista é FACET- Family, Arts and Community Education Team. As duas designações referem-se, portanto, à mesma equipa.

might turn us too dependent and focused on the school structure and on curriculum issues...but we do work very closely to the education teams...still maintaining an independent overview and action. We do accept the fact that learning goes far beyond education. Education implies a formal process...and learning is part of being human...is about each individual but also – and I feel very strongly about this – is about the relation with the community. But I think you shouldn't try to define learning...once you try to define it you immediately formalise it.

*But could you describe your own learning and participation process within the projects you manage?*

I have never thought about it...I never had formal training for what I am doing...I did enrolled in a post graduation course in community learning delivered by CEDC, in Coventry, with the support of Warwick University...but then I got this position of manager of this team and developing my work seemed more important at that moment. Now, I think the knowledge I have gained, from my experience in this department in the last ten years could stand for a M.Ed. or a PHD in management of community learning. I wouldn't bother going through the process of going to a University to get a formal diploma. I don't believe in a conceptual approach to management...I use a lot of my own intuition and I believe in leading by example.

*Managing community learning...how would you define that?*

Managing community learning is a form of empowerment.

*Empowerment?*

Empowerment is putting power where power resides by encouraging

and assisting people to achieve their own potentialities, enabling them to fulfil themselves...as individuals and as active members of the community...and...to some extent...empowerment has to do with community participation...and citizenship...

*Do you mind telling me what do you mean when you use the word citizenship?*

Not at all... for me citizenship is affinity to the soil and affinity to the people...and believing that, by what you're doing in your personal family life or in your work ...you make a difference. We do have a tradition in the UK of voluntary participation in community life...statistics say 1 in 6 people in the UK are involved in some kind of community voluntary work.

*You are a strong believer in all schemes of recognizing informal learning...since you are aware of your learning process...did you ever thought of going through a process of recognizing your own learning process?*

No, we never thought of recognising our own learning process...our system is not flexible enough...NOCN<sup>4</sup> only has a scheme to recognise and certificate informal learning processes up to the 12th level...of course I'm aware that if I had to prove my knowledge and competences outside this organisation I would have some difficulties...no, we don't keep a record of what we do...I mean in terms of our own learning process...we tend to forget that...mainly because the pace of our life and work is too fast.

*How did the idea of a transnational project of parental involvement, within the Socrates Program, come about?*

---

<sup>4</sup> National Open College Network.



Parents as Educators in Europe<sup>5</sup> was my first participation in a transnational project within the Socrates program...it was a coincidence...we had some personal interest in a transnational experience...our partners in CEDC<sup>6</sup> also wanted it so we came to the choice of parental involvement quite naturally as by 1997 parental involvement was the most important thing Facet was doing. But “Parents as Educators in Europe” is Ann’s project and she will be happy to tell you more about it.

*How would you qualify this team’s work? Is it typical of a LEA in England...? I mean in the field of adult education of course.*

I do believe the work we have been doing is St Helens is atypical...but I’m not saying it is unique. Presently we are involved in a number of different initiatives concerning family literacy and numeracy programs and we see family learning as a grid, essential basis for local development. We develop Arts initiatives, ICT initiatives, we have the Newton-le-Willows project, that you saw closely...a number of different initiatives that we try to link together...for instance both Art and ICT initiatives are somehow linked with family learning and community learning activities as you saw in Peter Street Community Centre...although most of our projects and programs are related to the source of funds we have to raise and bid for, we basically put all of them together within a strong concept of a learning approach to local community development.

*Would you like to explain to me the importance of fundraising within this team’s work?*

---

<sup>5</sup> Pais como Educadores na Europa é a designação do projecto de intercâmbio, no qual a investigadora observou as práticas de envolvimento parental na escola que viriam a suscitar a problemática condutora a uma investigação, no âmbito da dissertação de mestrado.

<sup>6</sup> Community Education and Development Centre (Coventry).

As you might know, there is a strong tradition of adult and community learning in the UK...adult learning has long been provided by all sorts of different organisations such as church or charity organisations or workers organisations...such as the Workers Education Association. Since the 50's the government started to provide adult education offering funds to different organisations and developing adult education centres.... by the way in St Helens there is no dedicated Adult Education Centre. At the moment St Helens LEA has about a 60 million pounds fund for education per year...from which 150 000 pounds are targeted for adult education...adult education means over 19 years old... but FACET/FLAC raises much more than that...about a quarter of a million pounds per year at present, bringing the total spend to around 400,000 pounds...nearly half a million pounds per year through different government funded educational programmes. The new coming Learning and Skills Council will change that... I must tell you this...it might be of interest for you...the government is establishing a new organization... the Learning and Skills Council will be a new government organisation and from the next April 2001, it will restructure all adult education in England... but not in the all UK because Northern Ireland, Scotland and Wales have different structures... it will change the way all adult education programs are funded. But I expect other sources of funding to continue to be available in some way, probably to support value-added projects, rather than mainstream teaching and learning. All the main funding will be provided by its local councils and for all initiatives for over 16 years old because compulsory education finishes at the age of 16, although within the law the concept of adult remains over 19 years old, mind you for education purposes only, as different definitions of adulthood are used in other non-educational contexts.... the Learning and Skills Council will eventually change all the structure of adult education in England and will establish a new organic concept of local partnership.

*What would be your concept of partnership John?*

I believe that partnership towards family and community learning should be established informally and spontaneously...when you formalise it you only triplicate bureaucracy.

*Do you see any connection between the participation in a partnership and an informal learning process?*

...Yes...I do believe being involved in a partnership is a form of learning...establishing a partnership involves not only people but also a lot of resources...when you establish a genuine partnership in the community...you promote and reassure community ownership...and that facilitates and enables local community development...a good example would be some traditional forms of adult learning.

*Would you identify your usual partners in your projects?*

Our partners in all our initiatives are the St Helens College, the Business Support Organisation, St Helens Chamber of Commerce, Training and Enterprise... an umbrella organisation for all voluntary organisations, called the Council for Voluntary Service, the Careers Company, the Employment Services, the Social Services and Health Services and the wide voluntary community. Ah...and CEDC of course, although it is not a local organization has been our partner in a number of initiatives as our first transnational project in the field of parental involvement...you know that...that is how you came across our work. We also must consider the partnership established with both the Portuguese and the Irish training agencies and schools involved in that project. The learning process in that project has been very important for all participants I would say. I realize that is the purposes of your present study Isabel and I wish you all the success demonstrating our learning process.

## Entrevista<sup>1</sup> a Ann Brian<sup>2</sup>

*Ann, I would like you to tell me about your experience in this team and your work in parental involvement projects...*

I might have to go back a long way...it is a long process when you come to think about it...

*Please tell me what you think is significant for you...*

Well...I was initially trained as an infant junior teacher, my proficiency degree is bachelor of education, focusing upon English Literature and History of Education. I taught in a range of schools... junior and infant schools as well as having practice in running nursery schools, so I have lots of experience in teaching in different schools. By the time I got married and had my son I had a permanent job in Warrington as a teacher for quite sometime, with a post of extra responsibility as a remedial teacher. This was in the late 70's. The concept of inclusive schools was not very developed by then but I guess mostly out of intuition I practised an inclusive approach to the remedial learning activities that I implemented in the classroom. I also did lots of art initiatives and ran a dance drama club also having responsibilities for all the drama produced in school. But although I loved my job I had to make a decision. Continue in a full time job and still raise my child seemed difficult so I resigned from my job and tried to find a part-time job...I

---

<sup>1</sup> A entrevista foi realizada na casa de Ann Brian, em Fevereiro de 2000.

<sup>2</sup> Ann Brian é um dos elementos da equipa designada por FLACS - Family Learning, Arts and Community Section - sendo responsável pela coordenação de todas as actividades incluídas na rubrica Family Learning and Arts que constam do plano de acção daquela equipa (Ann apresenta-se como desempenhando as funções de Family Learning and Arts Manager). FLACS está integrada no Community Education and Education Services Department, integrado na autoridade de educação de St Helens - St Helens Metropolitan Borough Council, na região de Manchester.

wasn't sure what I wanted but I needed something different that would enable me to raise my child properly.

So...I applied for a part-time job as community teacher in a community school in St Helens in an innovative pilot project involving 2 high schools, 3 primary schools and a nursery attached to one of the primary schools. That must have been in 1985...when the concept of community schools became a reality in some areas of the UK and a strong emphasis in the local educational policies and strategies in St Helens.

I remember that I was happy to be part of something new, I wanted to be a pioneer...this was also a part-time job which seemed to fit my family needs. So amongst lots of applicants, me, Pam Meredith and Marlaine got the job. We still work together in the area of St Helens as you know. This will be our fifteenth year...unbelievable how long ago it started....

Anyway...I wanted the challenge. The schools we were going to work with, were based in socially deprived areas. Rapidly the concept of community schools took off...and the job exploded because the work with the wide community soon was too much to fit in the newly built community room premises...we reached the community gradually and basically through the student's parents. In the beginning we had almost no resources. I remember we used the old dining room. I carried with me all the time some cups and saucers for a cup of tea. We basically talked with parents...very informally. But when the community room was ready it was brilliant because the parents have made most of the decorating. I became a bridge for the parents and contacting me was easier because I was not a classroom teacher. In the community room we did all kinds of initiatives and it kind of grew from demand. We had a coffee bar, run by the parents, different informal courses, some with the co-operation of the college, discussion groups that I used to facilitate, about a mixture of interests and not all about the curriculum. I worked mainly with parents and teachers but also with children. It got to a point that the school got

packed up with parents. There was a PTA<sup>3</sup> but almost only for fund raising...actually the parents involved in the community room were very innovative and from a certain point on they lead the activities. One good example were the Morris dancing activities...we were constantly asked to open the school on Saturdays to facilitate the premises for the dancing events. Another example of community development and empowerment is the foundation of the Thatto Heath Community Dance Association that still exists today. It began because I casually met a dancer that asked me if it was possible for her to use the school premises for dancing courses. I asked the Head teachers and Governors committee and they accepted. Around 100 children enrolled in these classes for just an insignificant annual fee and the parents soon became so interested and proud in this initiative that they founded the association, run it and took full responsibility for designing the costumes and other things. The dancing performances and events became an annual tradition in Thatto Heath. Surely the amount of learning implied in these activities can't be denied and forgotten.

*So...for all that work...tell me... did you ever had some training...did any of the community tutors involved in the launching of that program had specific training?*

We never had training to do what we did. We did it intuitively. For instance, when I was asked to move into the high school, and in that school it was harder to develop the program, we did it using all the experience that we have had gained so far. The process of involving parents and the wide community in learning activities needs lots of fostering and nourishing. The concept of community schools is a good model but in my opinion to apply a good model is not enough to succeed ...the success relies basically on the people involved.

---

<sup>3</sup> Parent-Teacher Association.

*I see...and when did you start to work in this team and focus in parental involvement?*

I'm coming to that...after the evaluation of the community schools pilot project it was decided to spread the concept of community schools. But due to some political changes in the UK, authorities didn't seem to have the resources to place a community tutor in every school or to provide schools with extra means to hire one. Gradually the extra budget for the community schools was taken from all of them. So the solution in St Helens was to invite the community tutors to work on a central basis in the Local Education Authority...so that all the experience of developing the pilot project could be profited and spread by all school in St Helens. It didn't seem right that only some schools involved the community. So since 1994-95, when these changes took place we have been working centrally in St Helens LEA, trying to maintain a close relationship and contact with the schools and the wider community, aiming to develop the concept and the practice of the previous community schools.

Again this team grew from demand with a non-rigid strategy and a flexible action-plan. We were always and still are a non-statutory team. We have some budget but we have to maximise all our potential, using our experience to put together innovation, courses, different initiatives, profiting from different sources of funding.

The emphasis in parental involvement and accredited courses for parents as well as training teachers in the area of parental involvement seemed a natural progression to all the work that have been developed in St Helens. Parental involvement has a dual effect in the children attainment and in the families' empowerment and therefore in the community learning development. It is also a strength that we can link Family and Community learning to Arts as we can easily devise different initiatives that support

the basic purpose of different forms of formal, non-formal and informal learning.

*Ann...you are not only describing me your participation in this team but you are also telling me about your life experience...*

Strangely enough I can't separate my personal life from my professional life...and by this I mean there is a direct correlation between my professional growth and development and radical changes within my personal life as my self confidence grew. But, unfortunately, we don't stop to reflect and think about what you do. We have to do it and do it quickly. We had always to prove we were viable. I think we have now. If we were a business we would also be viable. We used the funds we had to bid for to grow the team and to hire peripatetic tutors...we have now a database of tutors in different areas and began to help teachers devising accredited courses for parents, accordingly to whatever fitted their learning needs or interests.

*How did the idea of a transnational project in this theme come about?*

We thought of getting involved in a transnational project. I have also had a personal experience in an Arion cultural exchange program and Parents as Educators in Europe just seemed the natural outcome of all our work and experience. John, my boss, was also interested in taking this team to an experience within an European project as Socrates and we had the support of some of our partners as CEDC<sup>4</sup> that actually became an active partner in Parents as Educators in Europe<sup>5</sup>, as you know...amongst

---

<sup>4</sup> Community Education and Development Centre ( Coventry).

<sup>5</sup> Pais como Educadores na Europa é a designação do projecto de intercâmbio, no qual a investigadora observou as práticas de envolvimento parental na escola que viriam a suscitar a problemática condutora da investigação no âmbito da dissertação de mestrado.



other initiatives like the Share project...that is strongly related to the concept of family learning.

*Do you think all that experience you have been telling me about changed in any way your own perspectives towards your own learning and participation in the community?*

I am aware of all the learning I have been doing in these years of my life. I think they have been the best days of my life. But to be honest I never thought how much I have been learning until now. We don't stop to think about it. I think now that we should keep a record, a portfolio or a CV...that would keep a record...although it is difficult to describe all the unbelievable experience and the skills developed.

We should definitely step back more and celebrate learning and achievement... make it would be a marvellous tonic and help us also to support one another within the team more.... I believe that true learning will always lead to increased self-knowledge and awareness and ultimately increased self-confidence...as to participation... I think it is pivotal to social change...the process of participation is every bit as important as any end product, if you know what I mean...and participation can always be marked by true learning.

## Entrevista<sup>1</sup> a Marlaine Whitham<sup>2</sup>

*Marlaine, would you like to describe to me briefly how you became involved in this project?*

I became involved in this project because I am a member of FACET<sup>3</sup> in St Helens LEA. At the moment, I am seconded in Newton-Le-Willows' Parents Information Centre as manager for this project. In FACET we always worked in the field of adult education, and we had literacy and numeracy programs as well. Our main target would be raising community standards. After some years of experience in community schools we strongly believed parental involvement projects and accredited courses for parents are very important to raise community standards. You see...although parental involvement projects main aim is to help parents to support the children's education there is much more then this when you come to think about it. Through the participation in these projects and through the accredited courses some parents change their perspectives towards their own learning. And we also think some teachers change their perspectives throughout their participation in this project as they actually welcome parents and co-operate with them.

*How many schools are involved in this specific parental involvement project?*

This project involves 2 high schools...this means one school with 11 to 16 years old students and another with 11 to 18 years old students ... , 1 special needs school ...

---

<sup>1</sup> A entrevista foi realizada no local de trabalho de Marlaine Whitham, em Fevereiro de 2000.

<sup>2</sup> Marlaine Whitham integra a equipa designada por FLACS – Family Learning, Arts and Community Section, no Community Education and Leisure Services Department, na autoridade local de St Helens, na região de Manchester e está destacada em Newton-le-Willows, desempenhando as funções de Project Manager no projecto de envolvimento parental, sediado na Biblioteca local.

<sup>3</sup> Family and Community Education Team (designação anterior de FLACS - Family Learning, Arts and Community Section ).

...with 5 to 16 years old students, 1 nursery, 1 junior ...with 7 to 11 years old students, 1 infant...with 3 to 7 years old students and 5 primaries with...3 or 4 to 11 years old students.

*Do you provide these schools with extra resources for the development of this project?*

In these kind of projects resources are very important. We bid for a governmental funding project – the Single Regeneration Budget – and gained a 5 years funding from 1996 to 2001. The Parents Information Centre was set in 1997 in this Library with these supporting funds.

*Do people come here often...to the Parents Information Centre?*

Yes...they do...people came here for a variety of reasons. They come for the activities, the information leaflets and for the courses. Sometimes they just want information, other times they seek advice or support...or they just come to talk...to get over different problems.

*Problems?*

All kinds of personal or family problems...school problems...in this area we have all spectrums of society...we have deprived areas where the education achievement is very low since generations and the cycle of underachievement is difficult to break... but we also have executive houses with more positive attitudes towards education. More educated parents come first only because they are more confident but we have lots of examples of reaching out the difficult and hard-to-reach parents. In order to do that we can't sit here and wait for them to come. We have to go out and reach them...for instance in local markets.

*What do you think you have you gained personally being a manager in this project?*

What have I gained? It is difficult to answer as I have never thought of it but it is interesting to think of it. We never stop and have time to think about it, really. Mostly professional gains...management skills...in this project and managing a partnership I learned lots of different things...as better delegating or... budget managing. Also personal issues as recruiting people and training staff or even about group dynamics. I have been less delivering and more delegating. That implies lots of learning and new interpersonal skills. I have also gained a lot of interagency awareness; I have broadened my perspectives and my knowledge about all those other agencies we have to work with. Health agencies and social services... mostly. Besides all this I have gained lots of personal links with different people and lots of personal confidence.

I guess I also learned a lot about people... All my life I have dedicated myself to work in the field of education. When this project began I had a lot of experience in community work and also in adult education and in widening opportunities for learning. I had been a community tutor in a community school and I was a family learning office in FACET when this project began. In order to feel better prepared to this project I undertook a course in management studies in a FE college. But most of what I learned was not educational orientated. So it was through my prior experience that I succeed making out a lot of sense of this management course.

*Did all that learning change in any way your perspectives towards your own learning and participation in citizenship?*

I have always assumed naturally my work with my activities as a citizen. If my work didn't provide me with that aspect I would feel frustrated. So in this work and especially in these projects we get a double value. Because we are doing things for other people and for us, we contribute to community development as well. And I believe we learn from all situations in life. Life is learning but we do get deeper and broader in that concept if we have the chance to have an outside input. Self-directed learning is only

possible for things we are very interested in. Learning can be improved and facilitated by interaction with others...both in formal and informal situations. Education is partly your own and only learning process but always with an outside input.

## Entrevista<sup>1</sup> a Lesley Bromilow<sup>2</sup>

*Tell me Lesley...how did you become involved in this parental involvement project?*

I have been working as a librarian assistant in part-time in the Newton-le-Willows Library for the last 5 years. I also do some occasional training in schools in the area of St Helens, in everything that concerns information skills and the use of a library. When this project was launched I saw the opportunity of joining in for ...I must be honest...a little bit of extra money but also for further experience as a librarian.

*So... what do you really do in this project?*

Basically in my work in this Library and also as partner in Newton-Le-Willows' Parental Involvement Project what I do is helping people to find information...information is the key to knowledge. In my concept of library...a library could be like a room with a locked key...the key to knowledge...if you don't know how to find information, you'll never unlock the key. ICT is important in the new concept of library but it is still the same...you have to know how to find the information...

*What would you say is the main aim of this project of parental involvement?*

Braking the cycle of cultural underachievement I guess...St Helens' area used to have no social mobility at all and the cycle of cultural underachievement was repeated throughout generations. Nowadays with some youngsters going to university we have some mobility and the number of extended families is being reduced because by going to university people do move elsewhere. But despite this recent social mobility we still need

---

<sup>1</sup> A entrevista foi realizada em Newton-le-Willows, na biblioteca local, na sala reservada ao projecto de envolvimento parental (Parents Information Center), em Março de 2000.

<sup>2</sup> Lesley Bromilow é bibliotecária em Newton-le-Willows e parceira no projecto de envolvimento parental naquela localidade.

to break the cycle of underachievement in some families and parental involvement is essential for that purpose... but it is very difficult to reach some parents and also to make them change perspectives towards school, learning or coming to a library... for instance.

*Do you think this project is making a difference?*

In some respects... yes...the fact that the Parents Information Centre is based in the local Library has some strong points but it might also have some weak points, as a library can be intimidating for some parents. Anyway the Parents Information Centre is the centre of this project and the accredited courses for parents are a very important initiative that is being developed with success. Also...as a partner in this project I would say that the teaching staff have lots to learn with other experiences. For instance, schools buy books that could easily be bought by this library, saving duplicated costs and attracting more children and parents to the use of the library. Also, if the library knew in advance the themes of every year's schools projects we could provide the library with extra books in those subjects. The meetings we have with the school's teachers, as partners in this project, are being very helpful and I would like to think they will go on when the project is finished.

*What would you say you gained personally by being involved in this project?*

Personally, by being a partner in this project I gained a lot of personal satisfaction out of being able to help. If you are positive with the children and the parents they consider you as a friend and come more often. Even though I have been involved with some work in schools before and have been working in libraries during 30 years, in these last 5 years and especially in this project I have learned much more about the needs of children... about the learning needs of people...in general.

*Did your participation in this project, change, in any way, your personal perspectives towards learning and participation in citizenship?*

I always considered learning a very important thing...a part of being human. But by participating in this project I became more aware of the differences, of the different learning needs of some families in some deprived areas. So I could say that as a citizen I gained more awareness...I always lived in St Helens but in a certain residential area...now I know St Helens much better.



## Entrevista<sup>1</sup> a Anne Georgiou<sup>2</sup>

*I would like you to tell me how did you become involved in this project?*

I have three children and I became interested in finding out how, in different communities, schools interact with parents. We moved home a lot during our marriage because of my husband's job, so I have come across different realities in the UK. In some areas schools are more welcoming than in others. Some schools still prefer you stay outside...

*So...even before this project you were always interested in interacting with you children's teachers?*

I have always been aware that a good relationship between schools and families is very important. At home we instil our beliefs in our children and sometimes schools don't know who you are and what you are doing...parents also ignore what is going on at school...so it is very important we can be aware of what is happening so we can work together educating our children.

*How did you come across Newton-le-Willows Project then?*

Two years ago I had one of my children in Year 1 and through some leaflets displayed at my child's school I understood I could take some courses for parents. I made some inquiries about these courses among other parents but didn't really get anywhere so I decided I would find out for myself. I came to the Parents Information Centre, where we are now, and got really interested. When I was young I didn't feel dedicated to study and I didn't

---

<sup>1</sup> A entrevista foi realizada em Newton-le-Willows, na biblioteca local, na sala reservada ao projecto de envolvimento parental (Parents Information Center)

<sup>2</sup> Anne Georgiou é uma das mães que participa no projecto de envolvimento parental na escola, em Newton-le-Willows.

want a job. I wanted a family. I find raising your children...being there all the time for them very important. Actually I feel privileged that I could stay at home with my children.

*So you took some courses for parents...would you like to tell me about it?*

I find these courses for parents invaluable. I have found better ways of helping my children to learn... I also found out that learning can be fun...and my husband also helps. Now we know we can support our children in a more effective way.

*So...what would you say you gained...in a personal point of view?*

Personally I regained confidence. I always knew my involvement in my children's education was important but now I know how to channel that interest and I know how to apply it...also I know I can do it. I can help children learning more easily...and not only my children. For sometime now I have been every Wednesday morning at my son's school working in the classroom ...not my son's...another classroom...an infants' classroom... helping the teacher and doing different activities with the children. I like this voluntary work...my son is very proud to have his mum at school...and my husband is also very proud of me. Since ever I can remember...studying was not within my reach but now I am willing to take a professional degree...I decided to go back studying...I would like to be a teacher. I know I can do it now. I was nervous at the beginning when I started helping out in the classroom...but I have grown.

*Therefore...would you say that your participation in this project changed your personal perspectives towards learning?*

In the courses for parents I mostly learned how to help children to learn more effectively but you can approach most problems in the courses for parents. I understand now that learning is more than just having a teacher telling you what to do. Everyone learns by himself. Teachers interact and help you to learn. Education gives people the power but not only education in school...all further opportunities to learn give you the possibility of

gaining knowledge...computers, for instance, can contribute to that...but I recognise now that we learn all our lives...for instance...being a parent is a process of learning.

*And what would you say you have learned as a partner in the classroom? As a parent you really consider yourself a partner in this project?*

In my experience helping in the infants' classroom I do consider myself as a partner. Children, parents and teachers can work together as partners. I believe that is possible. A partnership is being able of putting something into a relationship and being able to withdraw something out of it. It is a two way process. A partner is whoever is involved in this interchange process...so I feel a partner in the classroom work now.

*Do you feel you are experiencing a process of empowerment?*

Empowerment? Yes...I am getting there. I don't have the power yet but I am getting there. I feel helpful and my participation makes a difference.

*Did your experience in this project so far made a difference in your perspectives of participation in citizenship?*

As a citizen? Well...this process has taught me that children have their own perspective of things and should be allowed to express it and to fulfil it. Nowadays the individual views are taken in more consideration that when I was young. Also individual happiness is recognised as a value.

## Entrevista<sup>1</sup> a Jane Chambers<sup>2</sup>

*Jane, I would like you to tell me briefly how did you become involved in this project and what you think you gained personally by participating in it as a partner?*

We don't keep any record of our professional development other than maybe a CV or a portfolio but we do have the memories. In 1986 I began to be trained to become a teacher. In 1987 in my second year of student to be a teacher... I undertook a mini-research in parental involvement in a nursery school and I think that is how it started for me. In 1990 I started teaching in a primary school in Liverpool, in a very hard area of Liverpool. I knew I was going to face up some difficulties because I found out in the first reception that, except two, all families in my classroom were unemployed.

*Did your previous training helped to overcome the difficulties?*

Oh yes... the best is to start with the students...If you want the parents to come and to participate you have to hook the children first. Hook the kids and you'll hook the parents. Also you have to try to communicate with the parents in one-to-one basis. This is more effective than big meetings. Fathers are more difficult to reach. I am aware that the fact that I am tall is good when I have to talk with hard to reach fathers. Some of my colleagues were intimidated and therefore not at ease with them. I felt very comfortable and communication barriers were easily overcome. I never wanted the parents to feel I thought I was better than them...I was lucky because my classroom had an open door to the ground... so everyday I tried to talk with them in a very familiar and down to earth way...I never used any jargon at all and I insisted to be called Jane. Sometimes I invited the parents for a cup of coffee and explained to them what we were doing in the classroom. Also, I tried to involve them in different hands-on-activities. So basically what I did was improving communication, making parents feeling valued and not inferior.

---

<sup>1</sup> A entrevista foi realizada em Newton-le-Willows, na biblioteca local, na sala reservada ao projecto de envolvimento parental (Parents Information Center), em Março de 2000.

<sup>2</sup> Professora na District C Primary School em Newton-le-Willows – parceira no projecto de envolvimento parental de Newton-Le-Willows

*What happened after that experience in Liverpool?*

Jane Chambers - In 1992 I moved to District C Newton-le-Willows Primary School. That school is a beacon school but 47% of the children get a free meal, 25% have low-income parents and we have a significant number of children with special needs. Lots of children don't achieve early learning goals...we have to do a base line assessment as we have attainment targets for all levels. Now... when parents are low achievers they usually have low expectations. For quite sometime the concept of parental involvement in that school used to be "what can the parents do for the school" instead of "what can the school do for the parents".

*So...getting involved in this project was a natural consequence of you previous experiences and also some specific training and interest for this specific practice of parental involvement?*

Yes...but not only...you see...this is my community. My son goes to that school. I felt I wanted to do more for that school and also for my community. It does make a difference when you feel you belong to the community. I felt that parents weren't treated as equals and not as valued as they should. We had a reestruuration in the school and the new Head changed this attitude. I believe the Head has got to have the vision...or else it is difficult to do things by yourself in a school. We began to involve parents in an Arts project that became my responsibility. Arts are less threatening and more appealing that other activities. And we have to have some strategy.

So...we really started it with the Mural Project in 1996-1997 with the support of FACET, a partnership with the Action Factory and the design of an accredited course for parents with the help of Tommy Leonard, a local painter artist. We didn't tell the parents that they were going to get accreditation for their participation in the Mural's project...we were afraid of intimidating them. Of course some parents are very well educated but others are not and we didn't want to put them off with the thought of going to be evaluated...although the process is very informal it was our first experience and we didn't want to fail. Nevertheless the Mural Project was very successful and became the springboard of everything we did afterwards. After that experience some parents felt really confident and started to participate regularly. Some parents became very interested in the accredited courses because of the accreditation itself and others just wanted to learn. I remember one unemployed father that after his participation in the Mural project felt

confident enough to take a job's interview in Marks and Spencer. After the Mural we moved into more academic courses like reading skills or math.

*So... you have lots of parents involved in different ways?*

Of course from infant to junior school fewer parents collaborate. That is due to several different reasons: some mothers go back to work or get part-time jobs and therefore are not so available...others have lack of confidence as the subjects are more complicated and in some cases the children are not so keen in having the parents in school regularly.

So...we went from early years reading to stage two courses and designed other courses to respond to junior's parents needs...such as research skills for instance. These courses were level two accredited. We also began the story sacks...an idea I pick up in teachers magazine in 1996. And... based on the work of Kevin Collins about reading recovery we started a reading partners project involving school staff, parents and grandparents. Some of these partners undertook an accreditation in level three.

*What about your own learning process...your personal gains by participating in parental involvement projects?*

Personally ....? I have gained...confidence, interpersonal skills, people management skills, the ability of conceiving an action plan and driving initiatives forward but all this is a by product. I think I gained the ability of raising other's people self-esteem. My experience in these projects is so important that I am using it to back up my personal development and my academic career.

*Did the participation in parental involvement projects changed in anyway your perspectives of learning and participating in citizenship?*

Parental involvement projects help to develop an attitude of looking into different ways to promote lifelong learning and informal education. Education for me is strongly linked to community development and, as a teacher, I hope to contribute for a new citizenship. When this specific project is over, some schools will eventually stop, because they can't see the benefits and also the teachers can't take much more pressure. No matter what you do as a teacher there is always something else you can be doing and most teachers are not trained in time managing. It

is daunting the responsibility of undertaking a class and you have to learn to prioritise your actions and you also have to learn to evaluate yourself. These initiatives of parental involvement take lots of extra-work. But I am sure that in some schools they will carry on.

## **ANEXO 3**

### **DOCUMENTAÇÃO SOBRE O PROJECTO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL NO AGRUPAMENTO DESAFIO, NO CONCELHO DE ALMADA**



## **Os projectos de envolvimento parental na Escola Básica nº2 do Agrupamento Desafio no Monte da Caparica<sup>1</sup>**

A Escola Básica nº2 do Monte da Caparica e o Jardim de Infância do Monte da Caparica integram o Agrupamento Desafio. Esta escola tem 310 estudantes de diferentes grupos étnicos, que frequentam os 4 anos do 1º ciclo do ensino básico. Faz parte, com outras 5 escolas, do TEIP-Território Educativo de Intervenção Prioritária, do Monte da Caparica. O Monte da Caparica, área suburbana situada no concelho de Almada, a cerca de 10Km de Lisboa, caracteriza-se pela grande concentração de bairros onde foram realojadas famílias com fortes carências económicas, a maioria proveniente das ex-colónias africanas. As restantes habitações são procuradas por famílias com uma situação económica fragilizada. É uma área com fortes índices de insegurança e marginalidade, onde os problemas económicos, a exclusão social, as tensões sociais se reflectem nos comportamentos e na aprendizagem das crianças nas escolas.

A Escola Básica nº2 do Monte da Caparica iniciou há 6 anos um projecto de intervenção educativa comunitária de forma faseada, procurando nos primeiros dois anos melhorar a comunicação com a comunidade envolvente através da mobilização de toda a comunidade escolar em torno do projecto “Uma janela aberta para a comunicação”....

Nos dois anos seguintes através do projecto “Uma escola para todos” procurou-se cativar a comunidade e particularmente as famílias dos alunos a conhecerem e participarem nas actividades da escola.

Nos dois últimos anos temos procurado desenvolver diversas estratégias de melhoria da aprendizagem, da comunicação e de integração dos alunos e das suas famílias na escola e na comunidade, através do projecto “Viver a diferença...para uma escola solidária.”.

---

<sup>1</sup> Após a consulta dos projectos educativos desta escola nos últimos seis anos, foi solicitado ao Agrupamento Desafio, um documento de resumo dos projectos de envolvimento parental naquela escola, que pudesse ser incluído nos anexos deste trabalho, como suporte documental relativo àquela escola. Para esse efeito, este texto foi gentilmente cedido pela Escola Básica nº2 do Agrupamento Desafio, no Monte da Caparica.

As estratégias desenvolvidas para o sucesso já alcançado no balanço destes seis anos têm sido muito diversificadas e contado com o apoio de várias instituições que nos têm apoiado. Temos assim contado como parceiros nos nossos projectos com a AFEP, Associação para a Formação e Educação de Pais, com o Proformar – Centro de Formação de Associação de Escolas, com parceiros encontrados na participação em projectos europeus, na Inglaterra e na Irlanda e, finalmente, a nível do território do Monte da Caparica, com o Centro Comunitário do Plano Integrado de Almada II.

Como estratégias de maior sucesso, destacamos, em primeiro lugar, o projecto “Escola de Pais”. Esta escola organizou mensalmente, durante cerca de quatro anos, na sequência dos primeiros projectos educativos, reuniões e pequenas sessões de formação com alguns pais, levando-os a reflectir e dialogar sobre o seu papel como educadores, sobre o tipo de apoio que podem prestar aos seus filhos na realização de trabalhos de casa mas também nas suas brincadeiras, no incentivo à participação nas actividades da escola ou noutros temas como: autoridade, liberdade, confiança e disciplina, castigo, incentivo, auto-confiança e auto-estima, educação e saúde, alimentação, educação e valores, educação e fé.

Embora pequeno, o grupo de pais que aderiu a estas sessões de formação que decorreram com muita informalidade e em que os pais colocavam as suas dúvidas e preocupações exerceu uma influência benéfica junto de outros que não tiveram disponibilidade para as frequentar.

De acordo com o projecto educativo que nos encontramos, neste momento, a desenvolver, de forma articulada com o Jardim de Infância, destacamos a estratégia “Pais da Quinzena” que se tem revelado como uma forma muito eficaz de envolvimento das famílias, com vista à sua participação nas actividades da escola. Esta estratégia está integrada no projecto de animação da biblioteca, que visa a sua abertura efectiva a toda a comunidade envolvente e consiste, na atribuição quinzenal de um certificado, aos melhores trabalhos realizados conjuntamente, por alunos e as suas respectivas famílias, a propósito de uma história que foi contada ou um livro que foi lido às crianças, no espaço da biblioteca.

Através desta estratégia conseguimos a participação das famílias no desenvolvimento do currículo, alargando progressivamente o círculo de pais que participam e continuando a contribuir para o desenvolvimento dos projectos de envolvimento parental, numa perspectiva contínua de experimentação e avaliação.

(Monte da Caparica, Julho de 2000)

## **ANEXO 4**

### **ENTREVISTAS AOS SUJEITOS DE INVESTIGAÇÃO**

## Entrevista<sup>1</sup> a Ernestina<sup>2</sup>

*Como já te expliquei previamente quando acordámos esta entrevista, a nossa conversa será em torno de três eixos fundamentais...e o primeiro diz respeito ao historial do teu envolvimento em projectos com as famílias. Como é que como professora e como pessoa chegaste aqui...a toda a experiência que já tens de projectos de envolvimento parental?*

Foi há 12 anos...quando cheguei a esta escola...não logo no início...mas após aí uns 5 anos de cá estar chegámos à conclusão final de que nesta escola...em todos os projectos educativos desta escola...a lacuna maior eram as famílias...os conflitos entre a escola e a comunidade lá fora...portanto os pais...os docentes não conseguiam comunicar com as famílias e as famílias não conseguiam comunicar com os docentes. E quando havia comunicação era pela negativa...as famílias vinham à escola para ouvir aquilo que já sabiam que não iam gostar...se calhar gostariam de vir para ouvir coisas mais positivas. Devido aos graves problemas que estas crianças têm...de aprendizagem, de comportamento era preciso ajudá-las um pouco mais...conhecê-las mais profundamente e para isso era preciso a ajuda dos pais....mas para isso era preciso que os pais viessem à escola.

*A ideia de iniciar projectos que modificassem a relação da escola com os pais foi tua ou de uma equipa?*

De uma equipa...

*Já estavas nessa altura na direcção da escola?*

Já estava como sub-directora...eu e a directora...fomos a uma formação na Arrentela...já não sei muito bem como fui lá parar...mas o que é facto é que foi lá que

---

<sup>1</sup> A entrevista foi realizada no local de trabalho de Ernestina, em Julho de 2000

<sup>2</sup> Professora na Escola Básica nº 2 do Monte da Caparica – Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento Desafio

conhecemos a AFEP<sup>3</sup> e ouvimos a experiência da escola da Arrentela com a AFEP...e foi ao ouvir esta experiência que olhámos uma para a outra e dissémos...isto é o que precisamos para a nossa escola.

*Isso foi há sensivelmente 6 anos?*

Foi há seis anos...penso eu, cinco ou seis anos...e depois dessa reunião contactámos a senhora da AFEP e dissémos que queríamos também.

*Referes-te à Escola de Pais?*

Sim....a senhora da AFEP...Ana Paula...veio à escola....foi muito prestativa...fizémos uma reunião geral com os pais e tivémos imensas candidaturas para a Escola de Pais...ficámos até um pouco assustados porque não poderíamos ter mais de trinta pais devido às condições desta escola e à própria disponibilidade da AFEP...mas depois de bem analisado vimos que só alguns pais viriam...este meio é muito difícil.

*Mas porque achas que inicialmente tantos pais aderiram à ideia? Estariam à espera de um curso que lhes desse qualquer certificado?*

É sempre assim...quando se lança uma ideia...muitos querem mas depois é difícil porque trabalham e têm pouco tempo além de que as sessões eram à hora do jantar...e talvez estivessem à espera de um certificado....a escola passou-lhes um certificado no final...na sessão de avaliação.

*As sessões eram mensais?*

Sim uma vez por mês...às vezes duas vezes por mês como foi o caso da alimentação...por pedido dos próprios pais que eram mais assíduos a sessão da alimentação foi alargada a duas sessões.

---

<sup>3</sup> Associação para a Formação de Pais

*Essa experiência da Escola de Pais durou quanto tempo?*

Dois anos...sempre mantendo mais ou menos o mesmo grupo de pais.

*E agora?*

Tentámos iniciar outro grupo de pais desta vez sem a AFEP...com o Centro de Formação...o Proformar...mas foi difícil...desistimos porque entretanto começou o Rendimento Mínimo Garantido e os pais queriam nesta Escola de Pais as mesmas condições dos cursos do Rendimento Mínimo...dinheiro e certificado reconhecido...este meio é difícil...os pais chegam cansados e o blá, blá, blá já não lhes diz nada...querem mais qualquer coisa....através do PIA<sup>4</sup> muitos cursos abriram no Monte da Caparica e para nós era difícil continuar com aquele mesmo tipo de formação da AFEP...os pais que vieram dois anos gostariam de mais mas não era possível porque a formação oferecida pela AFEP é aquela e não evoluiu...oferecer o mesmo tornava-se repetitivo. Portanto aquele envolvimento acabou mas agora temos outros tipos de envolvimento. Em vez de apostarmos no envolvimento que oferecia formação temática apostámos num envolvimento dos pais que implicasse uma participação activa na escola.

*Ora bem... e que tipo de participação?*

Bom...o nosso projecto da participação activa dos pais era um bocadinho ambicioso...agora depois de avaliarmos percebemos o que funciona...e o que funciona e envolve todos os pais é a biblioteca...a biblioteca é o elo...dá para continuar...isso e dar continuidade ao trabalho do jardim de infância. Através de uma fotografia apercebi-me que as famílias das crianças que vêm do jardim de infância estão habituadas a participar nas actividades... mais às vezes o avô ou a avó do que a mãe ou o pai...porque estão a trabalhar...mas os avós ajudam a confeccionar bolos ou a plantar uma alface...quando vêm para aqui se continuarmos o mesmo tipo de envolvimento, as famílias aderem naturalmente e é isso que estamos agora a fazer. Agora não pretendemos envolver todos os pais mas começar com alguns e os outros vêm por acréscimo....o problema é sempre o mesmo...a falta de disponibilidade dos

---

<sup>4</sup> Plano Integrado de Almada

pais...por isso vêm sempre mais os que estão mais disponíveis...os avós vêm sempre mais....que os pais...as crianças estão entregues aos avós neste meio.

*E a biblioteca como funciona?*

Temos uma professora que só trabalha na biblioteca e dá apoio e anima. Através das histórias que conta aos alunos, pede aos alunos que levem essa história para casa e façam um trabalho com os pais...recolha de receitas ou de uma história tradicional...depois os trabalhos são trazidos para a escola e expostos na sala polivalente...temos depois o pai ou a mãe da quinzena que é um incentivo para os pais e para os alunos...que ficam todos orgulhosos porque o pai ou a mãe são os pais da quinzena. O prémio é um certificado...só gostaria de filmar...temos apenas fotografias....aqueles pais que vêm com os trabalhos já têm outra expressão...não vêm carrancudos....zangados....o que é a escola quer de mim...já vêm para contribuir, para participar. Para além disto concorremos à rede...de bibliotecas....à rede concelhia...vamos ter mais livros e mais possibilidades de abrir a biblioteca à comunidade...os pais podem portanto vir requisitar os livros...podem pedir ajuda à professora...e isso é um projecto de incentivo das famílias à leitura.

*E participação dos pais na sala de aula?*

Os pais que já vêm do jardim de infância, já têm esse hábito...por vezes chamamos e vêm...temos de ir aos bocadinhos e sempre nesta perspectiva de experimentar e avaliar e experimentar...

*Os pais que fizeram parte da Escola de Pais já não estão ligados à escola ...naturalmente os filhos já saíram desta escola?*

Alguns...outros ainda cá estão.

*Na tua opinião, do que observas desses pais...qual terá sido o efeito da Escola de Pais?*

O efeito ... podia dar muitos exemplos...mas parece-me que mudaram a maneira de ver a escola...os professores que colaboraram...abraçaram a Escola de Pais também já não vêm... ou falam com as famílias da mesma maneira...muitos exemplos. No fundo houve uma aproximação...podemos trabalhar com os pais mas às vezes caminhamos em paralelo e não nos aproximamos...isto é uma reflexão minha...é importante estar próximo...brincar com os pais. Fazemos sempre ....este ano também, a Festa da Comunidade em que alguns pais participaram mesmo na confecção de alimentos...veio um pai cantar...fizeram placards e enfeites.

*Achas que se te fosses embora desta escola este entusiasmo todo continuava...o corpo docente da tua escola está empenhado nestes projectos?*

Agora já está...já vimos que é por ali que temos que temos de trabalhar...se queremos ajudar as crianças temos de trabalhar com os pais...já não há resistências...só há perguntas...como fazer melhor? Quando chegamos ao fim do ano lectivo achamos sempre que foi pouco e queremos fazer melhor...mas como ?

*Aquele tipo de estratégias de pequenas tarefas que vão para casa....?*

Isso resulta imenso...por exemplo...a propósito da ervilha todos os pais contribuíram com imensas receitas escritas por eles próprios...ou recortadas da Maria ou sei lá...quando foi do sapatinho...todos fizeram um sapatinho de um material qualquer...por isso sabemos que estamos a contribuir para que quando a criança chega a casa não arrume a pasta a um canto e não fale mais da escola com os pais...os pais nem sempre falam com os filhos.... e isto obriga a falar...há uma conversa...há um diálogo e isso já é importante.Com estas pequenas coisas sabemos que os pais podem não vir mas estão sempre em contacto com a escola através dos filhos...

*Que parceiros identificarias nestes projectos com os pais?*

Primeiro tudo começou com a AFEP...depois o Centro de Formação...o Proformar com o convite para a participação no projecto europeu em que aprendemos bastante...pena nem todos os professores poderem ir e ver o que eu lá vi...testemunhar não é bem a mesma coisa...depois também com o Proformar tentámos a segunda



escola de pais que não resultou bem mas através do Multimédia para Todos que foi também através do Proformar...tivémos um curso de Informática em que alguns pais também vieram e fizeram o curso...

*Mais parceiros?*

As assistentes comunitárias do PIA que estão a par do nosso projecto com as famílias...informam as famílias e encaminham os pais da nossa escola...embora como disse os cursos do rendimento mínimo tivessem contribuído para afastar os pais de algumas iniciativas como a Escola de Pais...

*A tua experiência no projecto europeu que referiste...o que aprendeste...o que sentiste como parceira naquele projecto...sentiste que deste...que recebeste?*

Senti sobretudo que todos devíamos de lá ter ido...o que eu contei sobre a Inglaterra ou a Irlanda não é a mesma coisa que lá ter estado...claro que aprendi muito e de alguma forma o que estamos a fazer na biblioteca e com o jardim de infância é inspirado no trabalho que observei...a ideia podia já cá estar mas depois de lá ter ido ganhou outra forma...só é de lamentar que não tenhamos neste país o apoio das autarquias...o financiamento e a formação que aqueles professores têm. Nós aqui não temos quase nada.

*Agora gostaria que me falasses sobre ti...sobre a tua própria aprendizagem como pessoa...de toda esta experiência nestes projectos de envolvimento parental o que retiras...como pessoa o que consideras que tens aprendido?*

Como pessoa...é assim... sinto-me bem no Monte da Caparica...até já me chamam a Tina do Monte...sinto-me satisfeita quando ando na rua não tenho medo das pessoas do Monte e quando as pessoas me dizem bom dia, dizem-me bom dia com um sorriso nos lábios...se calhar há aqui um bocadinho de vaidade mas eu sinto que as pessoas me tratam bem...e isso é muito bom, não me vêem como uma directora, uma chefona ou ditadora mas como uma pessoa amiga, se for preciso perguntam-me pela minha vida...ou dizem-me coisas como...ah mas hoje vem triste...por isso eu já vejo os pais dos meus alunos como amigos...independentemente de haver um ou

outro...mas isso é como tudo na vida...por isso é que isto é o agrupamento Desafio...é um desafio...é como eu digo...vamos lá ver se eu consigo converter aquele...como aconteceu aqui há dias...veio há escola um senhor...pai de uma aluna...um bocadinho alcoolizado...o Malagueta como é conhecido...meteu na cabeça que tinham batido na filha...embora a filha lhe dissesse que não tinha sido na escola...tinha sido na rua...o senhor vinha todo alterado..queria bater em toda a gente...até partiu um vidro...e eu disse-lhe...olhe isto assim não pode ser...por mais razão que tivesse...vinha falar directamente comigo...e eu até lhe disse...está a ver bem a minha cara...é comigo que tem de falar primeiro...não é entrar por aqui dentro todo alterado e querer bater em toda a gente...até já partiu um vidro...por isso, está a ver bem a minha cara para saber com quem deve conversar primeiro...nessa altura ele já estava mais calmo e disse-me, vejo, sim senhora, e por acaso até é muito bonita...(risos) portanto...por fim o senhor já estava desarmado e perguntou quanto é custava o vidro...é claro que o importante, disse eu, não é o vidro é pedir desculpa. No dia seguinte o senhor veio, já estava calminho e sem alcool e veio direitinho a mim...pediu desculpa e pagou o vidro. Até queria pagar mais. Portanto estas coisas...são por vezes dissabores mas este meio é assim...são os pais que temos...as crianças não têm culpa dos pais que têm e os pais não têm culpa de viver neste meio...temos de trabalhar com este meio.

*Então se eu te pedisse para identificares as tuas aprendizagens...trabalhando com este meio, como dizes, conseguirias identificar as tuas aprendizagens...dizer aprendi isto e isto...?*

Em termos gerais conseguia...tenho aprendido a cultura da pobreza...falamos de muitas culturas aqui no Monte...a cigana...a africana...mas eu englobo tudo na cultura da pobreza...converso com as pessoas e oiço as histórias que têm para me contar...já nada me espanta com tudo o que tenho aprendido...falo com uma prostituta como falo com outra pessoa qualquer...tenho de falar com as pessoas e respeito todas...tenho aprendido a trabalhar com as pessoas e a respeitá-las. E hoje sei que a maneira mais positiva de trabalhar com as pessoas é a aproximação...por exemplo...pode parecer caricato mas uma das coisas que aprendi e que tem funcionado na minha aproximação com as pessoas é, por exemplo, quando vejo uma mãe ou um pai entrar aqui com um ar agressivo e a falar alto.... e aí eles baixam logo o tom de voz...é perguntar-lhes o nome...a senhora como se chama...e começo a

tratá-los pelo nome...e o contacto físico...se lhes tocar...uma mão no ombro, por exemplo, também tenho usado ...por exemplo...o toque e chamar pelo nome ajuda à aproximação...no fundo a falta de afecto que estas pessoas têm...estão muito habituados a serem tratados muito à margem...e um tratamento mais afectivo é muito importante. Enfim... são coisas simples que tenho aprendido com a minha experiência mas que têm funcionado.

*Muito bem...temos falado da tua experiência...da tua própria aprendizagem...agora gostaria de saber se achas que a tua perspectiva sobre o que é aprender...o que é participar na vida da comunidade...achas que de alguma forma mudou ao longo dos anos em tens estado envolvida nos projectos com as famílias...?*

Acho que mudou...mas ainda há muito para mudar...o bairro é uma escola...quanto a mim este bairro é uma escola superior a esta. Quando aqui cheguei estava fechada na minha sala de aula com os meus meninos...e havia todos os medos que eu tinha...os tabus relativamente ao Monte da Caparica...no fundo o medo que nós como professores temos é o medo que os pais têm quando vêm à escola...o que é normal...todos temos medo...mas não temos que ter...só temos é que mostrar o que aqui fazemos e dar cada vez mais à comunidade. Esta escola não é nossa é da comunidade.

*Então se eu te perguntasse se o teu próprio conceito de cidadania participativa tem de alguma forma sido construído com o teu trabalho nesta escola...que tanto incita à participação das famílias...à integração da escola na comunidade...o que dirias?*

Digo que a cidadania participativa nunca está construída... e esse é o meu conceito...ainda há muito por fazer....é preciso fazer sempre mais...e se calhar nunca se fará tudo o que se pode fazer...temos de ir aos bocadinhos...incentivar cada vez mais à participação das famílias...os conflitos neste bairro acabariam se as pessoas participassem mais e tivessem mais esse sentido da vida em comum...os pais que vêm, vêm felizes... mudam...mas são ainda muito poucos.

## Entrevista<sup>1</sup> a Daniela<sup>2</sup>

*Daniela, pode começar por me explicar como é que se envolveu, na escola em que a sua filha andou até ao ano passado...como é que se envolveu naqueles projectos com os pais?*

Foi através de informações que vinham através da minha filha...informações escritas, foi marcada uma reunião com os pais todos...os que quiseram aparecer...mas foi uma reunião geral com muitos pais e depois marcaram-se umas reuniões semanais...nos dias em que dava jeito aos pais ir à escola e depois começámos a frequentar essas reuniões uma vez por semana...portanto foi através da directora da escola que enviou a todos os pais informações sobre estas reuniões.

*Isso foi há quanto tempo, lembra-se?*

Foi há quatro anos...quando a minha filha andava no 1ºano.

*E manteve-se envolvida na escola em diversos projectos durante quatro anos?*

Sim...um pouco menos o ano passado porque estive doente e também porque as reuniões semanais acabaram.

*Diga-me então o que fazia nessas reuniões...e fale-me também de outras actividades em que tenha participado na escola da sua filha.*

As reuniões era...tinhamos vários temas que eram solicitados por nós...por exemplo alguns pais propunham...como é que poderiam ajudar melhor os filhos...ou outras coisas como a higiene...a higiene das crianças e a higiene na escola também...ou outras coisas...como compreender as crianças...uma maneira de chegar

---

<sup>1</sup> A entrevista foi realizada na Caparica, em Setembro de 2000

<sup>2</sup> Daniela é uma das mães participantes no projecto de envolvimento parental na Escola Básica nº2 do Monte da Caparica.

aos filhos mais fácil...coisas difíceis que não estávamos ainda à vontade para pôr em prática...também demos a ligação dos pais com a escola...e também como é que a escola funcionava e outros temas que iam surgindo...havia pais que trabalhavam o dia todo e quando chegavam a casa já não tinham tempo para os filhos e falámos da importância de ter nem que seja um bocadinho para os filhos. E depois também havia as reclamações...por exemplo a segurança na escola que não havia e foi preciso pôr dois seguranças na escola... e esse problema foi lá muito debatido nas reuniões.

*Quem é que orientava essas reuniões?*

Eram as professoras... nós levávamos os nossos filhos e havia sempre umas professoras que ficavam numa sala com os nossos filhos enquanto estávamos nas reuniões...por isso podíamos ir a estas reuniões. Mas vinham também pessoas de fora..técnicas de saúde que nos deram algumas explicações...psicólogas e... educadoras de infância também vieram...e outras pessoas que vinham à escola ensinar muita coisa.

*As reuniões eram à noite?*

Eram...uma vez por semana a princípio...mais tarde pelo menos uma vez por mês.

*E quem ia...mães e pais?*

Mais mães que pais...mas ao princípio ia até muita gente...era quase sempre o mesmo grupo...quase todos dali do bairro...depois alguns deixaram de ir porque ou mudaram de casa ou os empregos não permitiam...foi pena ter acabado...

*Há bocadinho disse que vinham ensinar muita coisa...isso significa que considera que aprendeu?*

Aprendi muita coisa...aprendi muita coisa que eu não sabia...e as outras mães também comentavam que gostavam de aprender com as outras pessoas...é que nós não

nascemos ensinados...e é sempre bom aprender...especialmente coisas relacionadas com os nossos filhos.

*E para além das coisas relacionadas com os vossos filhos...falavam de assuntos relacionados com vocês próprios?*

Ah sim...muitos assuntos do dia-a-dia...havia pessoas que conseguiam expor a sua situação na escola...falar das suas preocupações...avós por exemplo que estavam com os netos ao seu encargo e para quem as coisas são diferentes dos pais...são pessoas mais antigas...e depois das sessões costumávamos ir até para o café e ficar a conversar e era uma maneira de haver mais convívio entre as pessoas do bairro...

*Recorda essas reuniões com alguma...*

Pena...recordo...gostava que houvesse mais...é uma boa recordação que ficou e vai ficar...foi bom não só para os nossos filhos...foi bom até para mim..fiquei a conhecer melhor as pessoas...eu quando vim para aqui não conhecia ninguém.

*E para além das reuniões em que outras actividades da escola participou ao longo desses quatro anos?*

No Carnaval...ajudava sempre a fazer os fatos e na coreografia... era sempre muito divertido... e acompanhávamos sempre o desfile porque ainda é uma grande distância e é sempre preciso quem acompanhe as crianças que podem sentir-se mal...no Natal também participávamos...enfeitávamos a escola e fazíamos comida para a festa de Natal.

*O que é que acha dessa sua participação na escola...?*

Senti-me sempre bem...muito à vontade em entrar na escola...e mesmo com as professoras já não era aquela ligação habitual, já era uma ligação maior. Eu e as outras mães...e até mesmo os poucos pais...era já mais fácil de ir à escola e perguntar coisas e falar...era uma ligação mais forte e mais fácil.

*E em que é que participou mais?*

Recordo-me de ir à aula da minha filha e estar a fazer flores para as marchas populares...outras mães também lá estavam a fazer com os filhos coisas para as marchas e alguns pais também participavam nas próprias marchas. Quando foi da associação de pais é que já não participei porque as reuniões eram ao sábado e eu não podia levar a Tânia para essas reuniões...mas só nisso é que não participei.

*Há pouco disse que a seguir às sessões iam para o café conversar e agora diz-me que algumas mães e pais participavam nas festas...nas marchas...acha que essas coisas todas mudaram a sua maneira de estar no bairro?*

Mudou bastante...eu ao princípio não conhecia ali ninguém e agora conheço imensa gente...e os pais que participaram nisto começaram a abrir-se mais...a falar mais e a conhecemo-nos todos melhor. Foi bom para o bairro. E hoje por exemplo muitas das crianças da escola conhecem-me e falam-me na rua...e para já eu gosto muito de crianças.

*Já pensou em trabalhar com crianças...a Daniela não trabalha pois não...quero eu dizer não tem uma ocupação profissional?*

Não... eu estou em casa com a minha filha e também tenho o meu enteado...já tentei trabalhar...por acaso até com crianças num jardim de infância...tirei um curso e fiz um estágio num jardim de infância mas depois como o horário era rotativo e era longe de casa tornava-se mais difícil porque em casa sou eu que faço tudo...e tive que desistir...já pensei em acabar o 9º ano...e matricular-me à noite mas lá está... é difícil por causa dos filhos...

*Essa ideia de acabar o 9ºano...quando surgiu?*

Sempre gostei de acabar o 9ºano mas com esta coisa da escola e das reuniões...e especialmente o ajudar os miúdos a fazer os trabalhos de casa, lembrei-me de muita coisa que eu gostava e pensei em voltar à escola...e ainda penso em acabar o 9ºano um destes dias.

*E em sua casa...o seu marido participava também na escola?*

Não...eu falava-lhe mas ele nunca participou. Estava às vezes à minha espera no café mas nunca foi à escola. Até me dizia que a escola não era para os adultos, era para os miúdos...ele é mais velho que eu e tem outra maneira, mais antiga de ver as coisas...já eu vejo as coisas de outra maneira...acho que a escola é principalmente para as crianças mas os pais têm de lá ir e participar.

*Nem todos os pais pensam como a Daniela...porquê...o que acha?*

Acho que talvez os pais não vão porque estão cansados... e porque põem o trabalho à frente...não direi da família mas do acompanhamento escolar dos filhos...ou não acham que esse acompanhamento é importante porque não estão informados...eu compreendo que é difícil...na escola do Bruno...as reuniões de pais eram aos sábados e quando eu ia não estavam lá quase pais nenhuns...a escola não conseguia chamá-los lá e parece-me pelo que tenho visto que quanto mais as crianças avançam na escola mais difícil é de os pais irem lá. Na primária, talvez porque são crianças mais pequenas os pais vão mais e depois ou porque já arranjam empregos e deixam de ter tempo vão muito menos. Eu vejo ali no bairro, eu estou em casa e os miúdos passam ali o dia todo quando não têm escola...andam ali ao abandono porque os pais estão os dois a trabalhar...por isso não têm tempo de ir à escola.

*Agora eu vou pedir-lhe que pense um pouco na sua experiência de quatro anos, na sua ligação com a escola e que me diga...já que reconhece que aprendeu...é capaz de me identificar as suas aprendizagens...dizer-me...eu aprendi isto, aquilo...?*

Algumas coisas sou capaz de identificar...por exemplo...aprendi a desenvolver a minha capacidade de lidar com os filhos.... aprendi também...a lidar...eu agia de uma maneira e agora já ajo de outra...nós somos adultos e as crianças são diferentes...isso eu aprendi. Aprendi a estar com os meus filhos mais tempo...é uma coisa que eu gosto é de estar com as crianças. Essencialmente aprendi muita coisa...ali assim ... e o convívio com as outras pessoas também...aprende-se muito com os outros.



*E o que é aprendeu mais...como pessoa... como cidadã?*

Eu sei que aprendi muito...o difícil é dar-lhe nomes...é explicar por palavras tudo o que aprendi.

*E o que é que acha que essa aprendizagem que sente e que tem dificuldade em explicar contribuiu para si, para a sua formação pessoal?*

Ah eu agora sou uma pessoa mais instruída e informada...claro que eu já tinha instrução mas fiquei mais instruída e comecei até a sentir-me melhor com...

*A sentir-se melhor com...*

A sentir-me melhor comigo mesma... e com as outras pessoas...até pelo convívio e isso. E também pela maior ligação com as outras pessoas...os professores da escola e os outros pais do bairro.

*Acha que o que aprendeu contribuiu para mudar algo em si...na sua maneira de ver as coisas...digamos nas suas perspectivas...por exemplo... do que é aprender e do que é ser cidadã..do que é estar numa comunidade?*

Na maneira de estar mudou...fiquei mais aberta.

*Na maneira de estar...?*

.. na maneira de estar na vida, na comunidade também...eu dantes era mais fechada, fechava-me numa carapaça e deixava-me estar para ali e agora já não...já saio mais e falo e sou capaz de perguntar qualquer coisa a qualquer pessoa e interesse-me pelas coisas que se passam e estou sempre atenta...e, por exemplo continuo a discutir com as outras pessoas...por exemplo as outras mães do bairro todos os assuntos que são importantes para nós. Juntamo-nos e falamos sobre tudo. Antes não. Éramos mais fechadas.

*E aprender...o que acha que é?*

Aprender é estar atento e depois pôr em prática.

*Na escola?*

Não...não só na escola...a escola é muito importante mas aprende-se em todo o lado. Aprende-se na vida que nos ensina muita coisa mas a escola é muito importante...acho que agora valorizo muito mais a escola...quem me dera a mim poder ter mais escolaridade que a que tenho e aprender muito mais.

*E sempre pensou assim?*

Ah...deixe-me pensar...eu sempre gostei de aprender mas depois a vida afastou-me da escola...hoje acho que penso com mais segurança sobre estas coisas todas...tive tempo para conversar sobre estas coisas e isso ajudou-me a saber melhor aquilo que digo porque ...aprender é com os outros. É com os outros que se aprende.

*A Daniela qualquer dia volta a estudar...*

Volto. Quando a Tânia for mais crescida e já não precisar tanto de mim eu aí volto a estudar. Quero mesmo voltar.

## Entrevista<sup>1</sup> a Sandra<sup>2</sup>

*Sandra, eu gostava que, para principiar a nossa entrevista me explicasse o que faz aqui no PIA II ...<sup>3</sup>*

Estou aqui há três anos e meio a trabalhar no PIA, como animadora familiar. Tirei um bacharel no Piaget de educadores sócio-profissionais e fiz um ano de especialização mesmo em animação familiar, especialmente vocacionada para o acompanhamento de famílias com menores em risco...que é o que eu faço. Embora às vezes acompanhe outro tipo de famílias, na generalidade dos casos, acompanho famílias com menores em risco.

*Havia em si uma especial motivação para essa opção em termos de formação...porquê trabalhar com famílias?*

Foi um acaso...nada pensado antes...surgiu esta oportunidade...que vinha ao encontro do curso que eu tinha tirado...fiquei aqui a estagiar e já não saí daqui mais.

*Esta é, portanto, a sua primeira experiência profissional?*

Na minha área é.

*E é capaz de me descrever então a sua experiência de três anos, como animadora familiar...especialmente no que diz respeito à sua ligação com as famílias e com as escolas?*

É assim...parte do meu trabalho é favorecer a ligação entre as famílias e a escola...e, para já, é muito complicado levar os pais à escola. Muito complicado mesmo.

---

<sup>1</sup> A entrevista foi realizada no local de trabalho de Sandra, em Setembro de 2000.

<sup>2</sup> Sandra é animadora familiar no Centro Comunitário PIA II - Plano Integrado de Almada, região Norte, organização integrada na Santa Casa da Misericórdia e acompanha todos os projectos de envolvimento parental nas escolas do Monte da Caparica.

<sup>3</sup> PIA II é a designação corrente do Centro Comunitário do Plano Integrado de Almada II, significando II, a encosta Norte da freguesia do Monte da Caparica.

### *Porquê?*

Para já porque eles não valorizam minimamente a escolaridade...vão vivendo com trabalhos precários e têm aquela cultura do dia-a-dia, não pensam no dia de amanhã. Se hoje há trabalho e dinheiro para comer, amanhã logo se vê. A escola não lhes parece importante. E depois quando vão à escola é sempre para ouvirem coisas negativas sobre os filhos. Então o que é que eu tenho tentado fazer? Tenho ido com eles à escola uma primeira vez para que eles vejam que o director de turma não é aquele bicho papão. O director de turma ou o professor...isto acontece menos na primária...na primária os pais vão mais facilmente mas mesmo assim...quando há qualquer problema acompanho sempre os pais...sou como uma bengala...os pais comigo vão à escola mais facilmente...sentem talvez que comigo já não serão tão mal tratados...porque os pais são às vezes um bocadinho mal tratados nas escolas...e depois afastam-se. Quando há uma barreira entre os pais e os professores já é mais complicado resolver certos problemas nas crianças. É por isso que tento sempre acompanhar os pais de princípio para que a comunicação entre eles e os professores se torne mais fácil.

*Como é que as escolas...os professores têm reagido a esse seu papel de facilitadora? Como é que a têm recebido?*

Ao princípio foi um bocadinho difícil...especialmente na básica 2,3 e na secundária...eu também desconhecia as regras...a burocracia das escolas...tentei dirigir-me directamente ao director de turma...e este achou que eu tinha de ter autorização da direcção da escola...agora já me conhecem e é tudo mais fácil. Mesmo quando há qualquer problema assim mais imediato chamam-me.

*Isso quer dizer que as escolas a chamam...em que situações?*

A escola...especialmente a 2,3...onde há muitos problemas...chama-me...às vezes primeiro que aos encarregados de educação ou então ao mesmo tempo...e às vezes eu chego primeiro...porque os pais estão a trabalhar...ou porque a minha função é acudir a qualquer emergência.

*Para que eu perceba bem...pode dar-me um exemplo? E quem a chama nas escolas...os professores...a direcção da escola?*

É a direcção da escola...olhe por exemplo...o caso de...foi em Abril deste ano. Eu tenho duas famílias distintas...cujas filhas...duas jovens entre os treze e os quinze quando se juntam...sai asneira e asneira da grossa. Acontece que a irmã de uma das jovens é toxicodependente e tem Serenais em casa...portanto calmantes. Esta jovem decidiu levá-los para a escola e tomou-os...ela...a outra... e mais duas...ficaram com uma grande pedrada e estavam para lá a dormir. Chamaram-me, da direcção da escola, a mim e aos pais. Eu cheguei primeiro, depois os pais e lá estivemos a tentar esclarecer como é que a situação acontecera e como se podia resolver. As jovens quando me viram desataram a chorar. É que é assim...muitas consideram-me como uma encarregada de educação. Ainda ontem uma me vinha com um papel para uma reunião lá na escola e queria que eu fosse...eu disse...não sou eu que tenho de ir...é a mãe ou o pai...se for preciso eu vou com os pais...claro, mas às vezes sou vista como uma encarregada de educação pelos filhos das famílias que acompanho.

*Quer isso dizer que o seu papel junto das famílias é plenamente aceite?*

(Aceno afirmativo)

*Porque é que as famílias a aceitam tão bem?*

Bom...a maioria das minhas famílias são de Rendimento Mínimo Garantido...por vezes, no estabelecimento do contrato sobressai a necessidade de um acompanhamento mais próximo da progressão na escolaridade dos menores...e quando se analisa a necessidade de um acompanhamento que ultrapasse a acção da assistente social...quando se vê que é necessário um acompanhamento de terreno...que é o que eu faço...é o ir a casa das famílias...ir à escola...

*Acha então que a consideram como parte do processo que lhes garante o Rendimento Mínimo?*

Não...não só...estas famílias precisam mesmo de ajuda...e depois há uma coisa que não se deve fazer mas que eu faço que é o envolvimento afectivo...eu participo mesmo da vida desta famílias...acompanho...estou lá sempre que é preciso...e já lá vão três anos e meio, quase quatro e há um respeito mútuo...um conhecimento que se desenvolve...uma ligação que se cria...isso explica muita coisa. Acabam por perceber que há aqui alguém que se preocupa...eu também faço questão de lhes passar essa minha preocupação...e por isso... por vezes.....sinto que estão...especialmente os jovens... a tentar...na medida do possível... mudar comportamentos, fazer o melhor possível.

*Já me descreveu minimamente a sua acção, que se contextualiza no trabalho comunitário do PIA...diga-me como se vê em relação às famílias e às escolas? Como parceira?*

Em relação às famílias eu tenho uma função de acompanhamento e intervenção...tentando resolver na medida do possível os problemas que foram detectados quando se estabeleceu o contrato do Rendimento Mínimo Garantido...e que vão sendo detectados no acompanhamento regular às famílias pelas assistentes do PIA. Tento sobretudo ajudar no percurso escolar dos jovens e chamar a atenção dos pais para a sua participação mais activa...ou pelo menos atenta ao percurso dos jovens...A questão das parcerias...com as escolas é por vezes complicado...mais por organização das escolas...algumas não parecem estar preparadas para trabalhar em parceria...é difícil...quando podia ser fácil...em vez de estarmos todos a fazer uma série de coisas cada um para seu lado podíamos articular as acções...é difícil. É às vezes difícil a comunicação...a articulação entre todos.

*E em relação ao projecto de envolvimento parental da Básica nº2, do Agrupamento Desafio...sente-se parceira?*

Em termos pessoais não...confesso...mas o PIA é uma instituição parceira nesse projecto e eu sou uma animadora familiar do PIA...sabe... estabelecer parcerias com as escolas é muito complicado...embora, por acaso, a Básica nº2 não seja das piores. Tem professores muito interessados em envolver as famílias e chamar outras entidades, como nós aqui no PIA, a participar nos projectos.

*Como participa então no projecto de envolvimento parental da Básica nº2?*

Cumprindo as minhas funções. Vou a reuniões ou por vezes a directora ou outras professoras da escola vêm cá. Discutimos o projecto, que acho bem pensado mas um pouco ambicioso. Incentivo todos os pais das famílias que acompanho...e são muitas... a estarem atentos às iniciativas da escola e a participarem. Sempre que posso estou em todas as iniciativas...reuniões de pais...dou todo o apoio que posso...é essa a nossa função aqui no PIA...o Agrupamento Desafio já não tem grandes problemas com os pais...já teve, segundo parece...o projecto tem ajudado muito. Há, salvo excepções pontuais, um bom relacionamento com os pais, por parte da escola.

*Vou agora pedir-lhe para reflectir um pouco sobre o seu próprio processo de participação no percurso das famílias que acompanha e na sua ligação com as escolas...acha que tem aprendido?*

Reflectir...na relação que se estabelece entre mim e as famílias...entre mim e as escolas?

*Sim...tem aprendido?*

Ai, aprendi...aprende-se sempre. E também ensinei...é de certa forma gratificante ver, por exemplo que certos pais já vão à escola sozinhos depois de perceberem que este ou aquele professor não é assim tão difícil...porque alguns são até muito acessíveis...é gratificante ver que alguns pais já vêm a escola de maneira diferente, já dão mais importância à escola na vida dos filhos...mesmo que seja só um...um já é muito bom...ainda no outro dia uma mãe me dizia...agora já venho para a semana à escola. E quer que venha consigo? Não...agora já venho sozinha.

*O que está a dizer é que considera que tem contribuído para que as coisas funcionem melhor entre as famílias e as escolas...não é isso? E a Sandra...pense agora em si...o que tem ganho...como pessoa?*

Tenho ganho a capacidade de através de acções muito simples fazer resultar coisas que em princípio eram muito complicadas...como levar os pais à escola...e de facto resulta mesmo.

*Então se eu lhe pedir que me identifique as suas próprias aprendizagens em todo esse processo? Era capaz de me dizer...aprendi.. isto e isto...?*

Nunca pensei nisso assim dessa maneira. Mas aprendi...aprendi a lidar com algumas situações...com alguns conflitos...aprendi o funcionamento das escolas...quem manda, a quem me dirigir...já vejo as escolas de maneira diferente...percebo a sua organização...aprendi sobretudo a lidar com os professores...como falar com eles...mas claro quem lida com pessoas nunca sabe tudo...por isso estão sempre a aparecer situações novas e continuo a ter de aprender todos os dias. Com as famílias ainda é mais assim. Nestas famílias há uma grande instabilidade...de um momento para o outro muda tudo...e é mesmo assim...é de um dia para o outro. Ou porque perdeu o emprego, ou porque foi para o hospital ou porque apanhou pancada...um dia pensamos que está tudo bem mas no dia seguinte já está tudo mal e é preciso dar resposta imediata...ajudar a resolver mais uma crise. Por isso continuo a aprender todos os dias a lidar com as famílias...Hoje em dia quando parto para as escolas já tenho um conhecimento diferente das famílias...do seu contexto...e como também já sei intervir melhor junto dos professores...já sou capaz de desempenhar melhor o meu papel, quer junto dos professores quer junto das famílias. Mas também tenho de falar da frustração...do outro lado...que é eu sentir que o que eu faço por vezes não é bem entendido e é mesmo mal utilizado pelos professores...por exemplo, no outro dia um professor disse a um aluno...se não te portas bem a tua mãe perde o Rendimento Mínimo Garantido...quer dizer... isto é a total inversão de tudo o que eu tento fazer com os jovens e com as famílias...certas pessoas não estão mesmo vocacionadas para estar a fazer o que estão a fazer sobretudo num TEIP<sup>4</sup>.

*Eu vou insistir...e vou-lhe pedir que reflecta agora um bocadinho...nessa experiência toda de grande envolvimento com as famílias que acompanha e com as escolas...o que ganhou com essa experiência? Se considera que aprendeu com essa experiência...o que é que ela contribuiu para a sua formação...como pessoa?*



Bom...ao longo destes três anos...e para resolver certas situações mais complicadas...eu tive de mudar a minha maneira de ser...eu era uma Sandra mais quieta e tive de deixar de ser assim como era...porque já não resultava...não era não resultar...já não se adequava ao que agora tinha de ser para conseguir responder ao que aqui sou e faço.

*Uma Sandra mais quieta...*

Sim...eu era mais quieta...eu era uma Sandra que quase que tinha medo de pegar num telefone e fazer uma pergunta do tipo de como se legaliza uma criança cujos pais não estão legais...eu morria de medo...e hoje já não...ganhei muito com isso...ganhei porque...aprendi mais...a falar com as pessoas...antes mesmo que tivesse razão eu preferia ficar quieta...calada...hoje sou capaz de dizer e agir...sei como dizer as coisas sem magoar as pessoas mas de modo a ser eficaz no que digo...aprendi a ser frontal...aprendi no fundo a ser outra Sandra porque aprendi a lidar com as pessoas e com vidas...vidas que sinto que oriento...que ajudo a orientar vidas...orientar vidas é muito complicado...além de orientar a nossa que já é tão complicado.

*Acha que essas aprendizagens se reflectem na sua vida pessoal?*

Ah sem dúvida... hoje preocupam-me sobretudo as crianças...a atenção que dispensamos às crianças...a importância de estar sempre presente...e também vejo de outra maneira as relações familiares...de tudo o que tenho aprendido...vejo as relações na minha família de outra maneira.

*Com o que aprendeu vê algumas coisas de outra maneira...e a sua própria perspectiva do que é aprender e participar na vida da comunidade? Acha que as suas perspectivas se transformaram ao longo destes três anos?*

Acho que sim...que houve uma transformação...até pela minha maneira de estar e de ser...as pessoas que me conhecem...no outro dia encontrei uma amiga minha que já não via há muito...ela é educadora de infância mas num meio muito diferente...e ela não

---

<sup>4</sup> Território Educativo de Intervenção Prioritária

queria acreditar...até os meus pais ou a minha irmã se espantam com o que eu faço e digo...foi uma aprendizagem constante...tive de aprender a participar e a deixar de estar quieta no meu canto. Hoje faço coisas que eu nunca me imaginei a fazer...tudo mudou...é o participar e é o ser responsável por...todo esse tipo de coisas que me fez mudar.

*Então e a sua visão de si própria alterou-se...por exemplo como cidadã...como é que a Sandra se vê hoje como cidadã?*

Acho que deixei de ser espectadora e passei à acção...isto é muito giro fazer projectos bonitos de intervenção...estar no terreno é muito diferente.

*Os projectos de envolvimento das famílias na escola que conhece e nos quais tem participado têm como objectivo principal o sucesso escolar dos jovens mas, na sua opinião, terão um efeito mais abrangente...junto dos adultos envolvidos?*

Poderiam e deveriam ter um efeito junto dos adultos envolvidos...se ficarem só pela promoção do sucesso dos jovens já não era mau...cada vez mais as escolas têm de estar preparadas para encarar o aluno não como um elemento isolado mas como parte de um todo familiar...comunitário...que às vezes não lembra a ninguém e não passa pela cabeça dos professores. Se calhar este problema não está a ser abordado da forma mais correcta...claro que não estou todos os dias nas escolas mas o envolvimento das famílias nas escolas não transparece facilmente para a comunidade. Devia talvez de haver mais divulgação. Alguns pais participam activamente mas talvez as famílias que mais precisem de participar não estejam a ser minimamente agarradas...também não sei o que se poderá fazer...compreendo que os professores, na generalidade, e as escolas não estão minimamente preparadas para uma acção virada para a comunidade, especialmente este tipo de comunidade com situações de risco. Não é culpa dos professores nem culpa dos pais...mas acho que há qualquer coisa que continua a falhar...talvez o facto de se fazerem projectos demasiado ambiciosos que depois na prática não fazem muito sentido. Temos de partir da realidade destes pais cujo entendimento, linguagem, cultura está por vezes muito distante da que existe na escola. É a tal ideia de passar de projectos de gabinete...de ser espectador... para ser actor...para a acção no terreno. Por exemplo...não se pode esperar que uma família dita normal, uma família estruturada,

sem problemas de maior tenha o mesmo comportamento junto da escola que uma família em que, e agora vou descrever um caso real: uma mãe que tem oito filhos a seu cargo...cujo marido é alcoólico e lhes dá frequentes maus tratos...que tipo de envolvimento na escola se pode esperar desta mãe? Os projectos de envolvimento dos pais na escola às vezes são muito bonitos no papel mas são impossíveis em certos casos...com certas famílias...no entanto são essas que precisam mais de ser envolvidas...

*Acha então que poderia contribuir com o seu conhecimento da realidade desta comunidade para melhorar os processos de envolvimento parental nas escolas?*

Se calhar...se os professores me ouvissem...claro que me vão ouvindo...à medida que conheço melhor as escolas e aprendo como falar com os professores, vou conhecendo melhor todas as realidades em que tenho de intervir e vou sendo mais eficaz. É um processo muito lento e muito difícil para o qual eu confesso que o meu curso não me preparou. O que tenho aprendido aqui equivale a não sei quantos cursos. Aliás, é como a diferença entre estar num gabinete a fazer um projecto e estar no terreno...ou seja agir. É na acção que se aprende e nunca se sabe o suficiente. Claro que eu tenho como função agir junto das famílias e os professores terão talvez...têm...de facto outra função. Por isso é importante articularmo-nos todos e contribuir para o melhor para estas famílias.